

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Засновано у 2010 році

Випуск 5

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2012

УДК 155.9
ББК 88
Т 34

Т 34 **Теорія і практика сучасної психології**: зб. наук. пр. / [редкол.: В.Й. Бочелюк (гол. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 5. – 93 с.

У збірнику дослідниками висвітлено результати наукових пошуків у галузі психологічних наук.

Для фахівців з психологічних наук, здобувачів, аспірантів, а також усіх, хто цікавиться проблемними питаннями у цій галузі.

Ухвалено до друку вченою радою
Класичного приватного університету
26 вересня 2012 р., протокол № 1

<i>Головний редактор:</i> доктор психологічних наук, професор	Бочелюк В.Й.
<i>Заступник головного редактора:</i> доктор психологічних наук, доцент	Ткач Т.В.
<i>Члени редакційної колегії:</i> доктор психологічних наук, професор, дійсний член Академії педагогічних наук України	Максименко С.Д.
доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент Академії педагогічних наук України	Бурлачук Л.Ф.
доктор педагогічних наук, професор, академік УАН	Вісковатова Т.П.
доктор психологічних наук, професор	Вірна Ж.П.
доктор педагогічних наук, професор	Гура О.І.
кандидат психологічних наук, доцент	Гура Т.Є.
доктор психологічних наук, професор	Засєкіна Л.В.
доктор психологічних наук, професор	Карамушка Л.М.
доктор наук з державного управління, професор	Огаренко В.М.
доктор психологічних наук, професор	Хомуленко Т.Б.
доктор психологічних наук, професор	Шевченко Н.Ф.
кандидат психологічних наук, доцент	Горбань Г.О.
кандидат психологічних наук, доцент	Тисячник І.В.
кандидат психологічних наук, доцент	Черепєхіна О.А.
<i>Відповідальний секретар:</i> кандидат педагогічних наук	Донченко І.А.

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

<i>Горбань Г.О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ.....	4
<i>Гура Т.Є.</i> ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГА: ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ	9
<i>Зарицька В.В.</i> САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЕМОЦІЙ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	14
<i>Казанжи М.Й.</i> ПОНЯТТЯ ФАСИЛЯТИВНОСТІ, ЇЇ ВИДИ ТА ДЕЯКІ ГРАНІ ПРОЯВУ ОСНОВНОЇ ФУНКЦІЇ	19
<i>Кинелёва О.В.</i> СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КАТЕГОРИИ “ВРЕМЯ” В ПСИХОЛОГИИ	29
<i>Панов М.С.</i> ЗНАЧЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ В УПРАВЛІННІ ОСВІТНЬОЮ ОРГАНІЗАЦІЄЮ.....	36
<i>Турубарова А.В.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ ФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ	42
<i>Шевяков О.В.</i> ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІОТЕХНІЧНИХ СИСТЕМ ДІЯЛЬНОСТІ (СТСД) ОПЕРАТОРІВ	50

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Астремська І.В.</i> СУПЕРВІЗІЯ У ПРАКТИЦІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	55
<i>Афанасьєва Т.О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА	60
<i>Васильєв Я.В.</i> ФУТУРРЕАЛЬНА ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ТА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	63
<i>Кулаженко А.І.</i> ДО ПИТАННЯ ПІДБОРУ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДІАГНОСТИКИ ВІДДАЛЕНИХ НАСЛІДКІВ СТРЕСОГЕННИХ ВПЛИВІВ НА ОСОБИСТІСТЬ	68
<i>Черепехіна О.А.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ РЕФЛЕКСІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ.....	73

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

<i>Каневский В.И.</i> ЛИЧНОСТНЫЕ КОРРЕЛЯТЫ ПАРАСУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	79
<i>Кіреєва З.О.</i> ВИЯВЛЕННЯ ФЕНОМЕНУ НЕРЕАЛІСТИЧНОГО ОПТИМІЗМУ В СТУДЕНТСЬКИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЯХ-ПРОЕКТУВАННЯХ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ.....	85
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	91

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159:316.6

Г.О. Горбань

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

Розкрито певні особливості підготовки управлінців до прийняття рішень. Особливу увагу приділено необхідності формування рефлексії як важливої професійної якості, а також значенню самовизначення у професійному й особистісному контекстах.

Ключові слова: прийняття рішення, навчальний процес, рефлексія, професійна підготовка, управлінець, проблематизація.

1. Вступ

Кардинальні зміни у сучасному суспільстві вимагають перебудови діяльності в найрізноманітніших галузях. Це зумовлено тим, що наявні зразки й норми соціальної практики суперечать новим, частіше остаточно невизначеним умовам. Ця суперечність і створює необхідність професійного самовизначення кожного фахівця, тобто у розгортанні й перебудові діяльності фахівця детермінантою стає його особиста позиція – позиція професіонала, його розуміння певних ситуацій, відповідно до яких будуються програми розвитку, приймаються певні рішення.

А.В. Авілов [1], характеризуючи сучасний стан управління, визначає такі основні труднощі, з якими стикається система управління: подолання відчуження як суб'єкта, так і об'єкта управління; досягнення компетентності; відсутність адекватних методів і засобів; подолання цейтноту; досягнення цілісності; неможливість економічної дії; критичність динаміки зв'язків керівника з підлеглими; соціальні ризики управління; неадекватність управління актуальним проблемам економіки й суспільства; професійне становлення управління. Ці труднощі зазвичай виникають у ситуації, коли суб'єкт управління не має певних професійних засобів для їх подолання. Причому вони мають об'єктивний характер, тобто зумовлені не особливостями конкретного суб'єкта управління, а виникають у кожного суб'єкта управління та не можуть бути вирішені сформованими підходами до управління й таким чином погіршують результативність управлінської діяльності.

Тут постає проблема індивідуальної ідентичності та цілісності суб'єктів, які приймають рішення, що нерозривно пов'язана

із загальною культурою людини і є ключовою щодо організації управління. Лише за наявності свободи і єдності свідомості та цілісності особистості можливо усвідомлене прийняття ефективного рішення, що ґрунтується на відповідальності за дії, яка не можлива за умов, коли свідомість розпадається на непов'язані один з одним фрагменти, а в обсязі індивідуального людського буття не знаходиться місця для традиційних культурних реальностей. Ці проблеми стають найважливішими під час управління, а їх ігнорування призводить до втрати цілісності управління, безсуб'єктності організаційних систем, культу примітивної раціональності без урахування моральних аспектів й соціальних норм під час прийняття рішення [14].

Отже, індивідуальна та професійна ідентичності є надзвичайно важливою частиною особистісного й професійного становлення управлінця, котре виявляється у розширенні Я-концепції та створення підґрунтя надійної системи координат для усвідомлення особистісного й професійного досвіду. Професійна ідентичність може бути розкрита через її зовнішні й внутрішні компоненти [24]. До внутрішніх компонентів професійної ідентичності можна віднести рівень розвинутості процесів самосприйняття, професійної самосвідомості, професійної рефлексії. До зовнішніх – сприйняття особистості як фахівця у професійному колі, активна професійна взаємодія й авторитетність у системі організаційної взаємодії.

Психологічна реальність, яка виявляється в тому, що людина здатна свідомо сприймати і ставитися до самої себе, існує, звичайно, незалежно від наукового дослідження. Однак будь-яка спроба опису, а тим більше систематизації явищ, що належать до сфери самосвідомості, неминуче спирається на явне або неявне вирішення

теоретичних питань щодо проблеми співвідношення свідомості та самосвідомості, усвідомлюваного й неусвідомлюваного, процесу і його продукту.

Питання самосвідомості особистості є, безумовно, складним за структурою й багатоглядним феноменом. У психологічному аспекті самосвідомість не обмежується лише процесом пізнання себе або знанням про себе. За визначенням А. Валлона, "самосвідомість не є вихідною й простою, вона є дуже складним результатом психічної активності" [3]. Концептуальні основи вивчення проблем самосвідомості було розкрито й висвітлено Б.Г. Ананьєвим, Л.І. Божович, М.Й. Боришевським, Л.С. Виготським, О.М. Леонтьєвим, М.І. Лісіною, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейном, В.В. Століним, І.І. Чесноковим та ін. Дослідження професійного розвитку особистості подано в працях Б.Г. Ананьєва, А.В. Бусигіна, О.В. Данчевої, Є.О. Климова, М.С. Корольчука, Г.С. Костюка, В.М. Крайнюк, С.Д. Максименка, В.О. Татенко, Ю.Л. Трофімова, О.Р. Фонарьова, Ю.М. Швалба. Більшість наукових розробок учених щодо вивчення управлінської діяльності лежить у площині розкриття психологічних особливостей професійної самосвідомості керівника як чинника успішності управлінської діяльності (В.С. Афанасенко [2], А.О. Деркач [5], В.М. Духневич [9], Є.Г. Запорожцев [10], О.Г. Комендант [11], О.Ю. Кошинець [12], В.М. Марков [16], Т.Л. Міронова [17], Г.С. Михайлов [18], О.В. Москаленко [6], Ю.О. Овчаренко [23], І.І. Приходько [21], М.В. Савчин [19], С.В. Тарасенко [18], М.І. Томчук [23], О.О. Шарапов [25], Г.Й. Юркевич [27] та ін.).

У процесі розвитку сучасного суспільства все більшого значення набувають гуманістичні, позаекономічні чинники. Вони більшою мірою визначаються психологічними особливостями особистостей, учасників соціально-економічних відносин, що, на думку П. Друкера, пов'язано з якістю та продуктивністю розумової, інтелектуальної праці сучасних управлінців. Відтак, одним із завдань сучасного менеджменту він і визначає підвищення ефективності управлінської праці [8]. Вона, перш за все, пов'язана з якісним формуванням професійної свідомості та самосвідомості управлінців, що відображається в усвідомленні конкретним керівником своєї професійної управлінської ролі в структурі управління організацією і в системі управління взагалі, а також у готовності до виконання відповідної ролі менеджера.

Природа самосвідомості, її витоки з позицій культурно-історичної концепції розглянуто Л.С. Виготським в аспекті впливу соціокультурного середовища на структуру і тип самосвідомості, характер її розвитку. Соціокультурне середовище як ідеальна форма має своїх досить реальних носіїв, які

виступають посередниками розвитку реальної форми: знак, слово, символ, значення, смисл. Ці психологічні засоби стимулюють прояв внутрішніх форм діяльності та водночас дають можливість переходу від ідеальної форми до реальної [4].

Згідно з С.Л. Рубінштейном, самосвідомість – вищий вид свідомості, який виникає як результат попереднього розвитку останньої, а саме: несвідомість народжується із самопізнання, із "Я", а самосвідомість виникає під час розвитку свідомості особистості, зі становленням її як самостійного суб'єкта [22].

О.Р. Лурія за результатами дослідження процесів розвитку самосвідомості зауважує, що найважливішим фактом є те, що цей розвиток не вичерпується тільки переміщенням змісту свідомості та розкриттям свідомого аналізу певних сфер життя – сфер соціального досвіду і ставлення до себе самого як учасника суспільного життя. Мова йде про значно більші фундаментальні зрушення – про формування нових психологічних систем, здатних відображати не тільки зовнішню дійсність, а й світ соціальних відносин і, головне, свій власний внутрішній світ, сформований у ставленні до інших людей. Таке формування нового внутрішнього світу можна вважати одним із фундаментальних досягнень розвитку особистості [15].

Відтак, самосвідомість розшифровується як здатність дивитися на самого себе ніби з боку, тобто очима іншої людини, очима роду людського, контролювати свої власні дії з позицій внутрішньої логіки активної діяльності, що співвідноситься з формою предмета цієї діяльності. Безумовно, самосвідомість виникає в дитини лише на конкретному етапі розвитку онтогенезу, тому проблема виникнення самосвідомості починає збігатися з проблемою формування людської індивідуальності, особистості. Це зумовлено саме тим, що завдяки їй індивід здійснює перехід від "буття-в-собі" до "буття-для-себе", тобто від розуму, який предметно й об'єктивно подано у діяльності інших людей, до суб'єктивної єдності самосвідомості, що розглядається як присвоєння і як освоєння відчуженої від індивіда "розумної" форми, котру він робить своєю. Реальне присвоєння здійснюється ним у просторі реально виникаючої особистості [20].

II. Постановка завдання

Метою статті є визначення особливостей підготовки управлінців до прийняття рішень.

III. Результати

Управлінське рішення, зазвичай, визначається як вибір однієї альтернативи з масиву альтернатив. На цьому етапі можна відзначити щонайменше два рівні прийняття рішень:

1) оцінювання наявних, вже сформульованих (звичайних), альтернатив відповідно до цільового критерію;

2) пошук альтернатив і визначення критеріїв за умов нової ситуації.

Саме формування цільових критеріїв щодо нової проблемної ситуації, для якої ще не сформульовані альтернативи (проблематизація без альтернатив), вимагає розвинутої професійної рефлексії. Вихід у рефлексивну зону забезпечує усвідомлене формулювання цільового конструкту як критерію прийняття певного рішення.

Психологічний "механізм" самосвідомості має інтегративну природу. У кожен акт самосвідомості включаються не тільки окремі психічні процеси в різноманітній їх комбінації, а й уся особистість у цілому – система її психологічних властивостей, особливості мотивації, досвід на різних рівнях узагальнення, а також емоційний стан у конкретний момент. У психічному житті особистості, у її структурі самосвідомість поряд зі свідомістю є центральним системоутворювальним компонентом. Це необхідна умова цілісності й послідовності формування внутрішнього світу особистості.

Одним з основних механізмів інформаційного наповнення самосвідомості, яку визначає більшість авторів, є рефлексія, у процесі якої пізнається власна особистість та визначається ставлення до самої себе. Взагалі, самосвідомість є вторинною рефлексією, адже за її допомогою здійснюється акт пізнання (дистинкція), що відображає об'єктивну відмінність між уже існуючою даністю і можливістю її сприйняття як самостійної й окремої [7].

Управлінське рішення вимагає досить високий рівень усвідомлення процесів самовизначення, самоорганізації, саморегуляції. Отже, ключовою ланкою у вирішенні цього питання, на нашу думку, є формування у фахівця-керівника професійної рефлексії як найважливішого конструктивного моменту будь-якої мислєдїяльності.

Самовизначення управлінця у контексті прийняття рішень зумовлено тим, що у системі "суб'єкт прийняття рішення – процес прийняття рішення" значущим є вихід за межі лише професійної (управлінської) діяльності. Тобто, у процесі прийняття рішення включено певну сформовану особистість, що має осмислювати свою діяльність, визначати напрями її впливів на процеси перетворення зовнішнього світу [13]. Усвідомлення своєї професійної діяльності вимагає від фахівця орієнтації на вдосконалення професії, яке реалізується лише під час його особистого розвитку.

Процес самовизначення є послідовним рухом людини у чотирьох просторах: ситуативному, соціальному, культурному й екзистенціальному. Залежно від простору й типу самовизначення у проблемній ситуації людина може обґрунтовувати своє рішення певним чином, а саме: а) ситуацією, що спрямовується обставинами; б) соціальними діями, які детерміновані конкретною

метою у соціальному просторі; в) освоєнням культурного простору, тобто рефлексією власної діяльності й надання їй статусу "справи", що вписується у деяку культурну традицію; г) рухом у вічних цінностях і питаннях, тобто рефлексією буття й, відповідно, визначення меж особистої відповідальності в просторі життєвих змістів.

Важливим, на нашу думку, є усвідомлення, що будь-яка проблемна ситуація містить у собі можливість у процесі її рефлексії й аналізу причин виникнення пройти самовизначення "на всю глибину": не тільки оцінити ситуацію й свої дії в ній з огляду на переваги й досягнення тих або інших цілей, а й осмислити віддалені наслідки своїх дій у ситуації; усвідомлено встановити або зняти обмеження на свої дії; визначитися у цінностях. Таким чином, для людини послідовна рефлексія дій, діяльності, буття виступає як спосіб самовизначення під час прийняття певних рішень.

Рефлексія своєї позиції – усвідомлений шлях реалізації задумів і засобів інтенсифікації інтелектуальних функцій (мислення, розуміння, комунікації, мислєдїї), які утворюють систему мислєдїяльності. А відтак відсутність рефлексії руйнує основні механізми взаємодії людини й суспільства.

Сьогодні певною формою практики розвитку професійної діяльності стає організаційно-діяльнісна гра (далі – ОДГ) [26]. ОДГ орієнтована на розвиток систем діяльності, відтак лише за умов, якщо діяльність представлена як предмет мислення, оскільки вихідним для її розвитку є її розумове перебудовування. Як штучна форма організації колективної мислєдїяльності ОДГ є простором організованої рефлексії. Це принциповий момент для визначення умов прийняття рішень під час управлінської діяльності: самовизначення можливе лише за виходу в рефлексивний простір, причому рефлексія тут виступає як дія, що спеціально організовується для опанування механізмами її здійснення. У просторі рефлексії реалізується процес проблематизації, визначення проблеми як розумово зафіксованої основи ускладнень і розкриття у певній діяльності управлінця. Однак рефлексивний процес має певні рівні й охоплює, з одного боку, рефлексію об'єктивно існуючої проблеми, що вимагає прийняття рішення, а з іншого – рефлексію власних цінностей і уподобань, тобто особистого ставлення до проблеми.

Організаційно-діяльнісна гра надає нам можливість організації колективної мислєдїяльності. Саме під час гри збираються основні позиції, що презентують професійну сферу й пов'язані з нею особливості прийняття рішень. ОДГ дає змогу в особливій формі реалізувати "соціогенез" певних процесів, що забезпечують окремі ланки професійної діяльності, а за рахунок створення проблемної ситуації "тут і тепер" ми маємо можливість забезпечувати розгор-

тання й формування професійної й особистої рефлексії.

Саме завдяки добре розвинутій рефлексії забезпечується здатність керівника самовизначатися в умовах ситуацій, які швидко й безперервно змінюються, самоорганізовуватися в професійній і предметній сферах, а саморегуляція передбачає не просто вольове зусилля, а перебудову значеннєвих утворень, умовою якої є їхня усвідомленість. А відтак урахування психологічного аспекту прийняття управлінських рішень вимагає спеціальну підготовку управлінських кадрів з розширенням їх психологічного знання, а також застосування у навчальному процесі імітаційних, динамічних моделей, які б презентували узагальнені варіанти майбутньої професійної діяльності.

У сучасному світі освіта є провідним культурно-цивілізаційним фактором забезпечення розвитку людини та її професійного становлення. Удосконалення освітянської сфери – проблема одвічна, перманентна. Вона постійно перебуває в динаміці, завжди існує як проблема соціальна, економічна і, насамперед, як психолого-педагогічна. Майбутній фахівець протягом п'яти років навчання опановує низку фахових і загальнокультурних дисциплін, що повинна забезпечувати підґрунтя формування його як спеціаліста у певній галузі. Сьогодні фахівці різних спеціальностей у певні моменти стикаються із проблемою організації суб'єктної взаємодії, а подальше кар'єрне зростання виводить на новий рівень, а саме управлінську взаємодію. Відтак, ми стикаємося з тим, що вирішальним у професійній діяльності фахівців певного рівня є суб'єктна взаємодія, що всі його дії безпосередньо чи опосередковано впливають на людину.

IV. Висновки

Отже, сучасний процес підготовки управлінців (менеджерів) вимагає від викладача володіння спеціальними технологіями, які можуть забезпечити формування не тільки когнітивних шарів майбутніх професіоналів, а й глибинне усвідомлення можливих результатів цієї роботи. Процес навчання із простого, декларативно-репродуктивного, повинен перетворюватися більшою своєю частиною в активний процес мислєдіяльності, який вимагає добре розвинutoї рефлексії як у викладача (що є на сьогодні певною проблемою), так і у студента. Така форма навчання, на нашу думку, має формувати необхідні навички професійних управлінців. Але поряд із цим виникає проблема впровадження таких форм у навчальний процес й тому безумовно є необхідність глибокого вивчення засобів розвитку мислєдіяльності у контексті освітнього простору, обґрунтування їх у певних методичних розробках.

Список використаної літератури

1. Авилов А.В. Рефлексивное управление / А.В. Авилов. – М. : ГУУ, 2003. – 350 с.
2. Афанасенко В.С. Особистісні фактори ефективності управлінської діяльності військового керівника : автореф. дис. на здобуття. наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / В.С. Афанасенко. – Харків, 2000. – 19 с.
3. Валлон А. Истоки характера у детей / А. Валлон // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 129–140.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. Детская психология / [под ред. Д.Б. Эльконина]. – 432 с.
5. Деркач А.А. Влияние профессионального самосознания на эффективность принятия решений : [монография] / А.А. Деркач, Г.С. Михайлов, С.В. Тарасенко. – М. : Народное образование, 2004. – 192 с.
6. Деркач А.А. Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений: теория, методология, практика : [монография] / А.А. Деркач, О.В. Москаленко. – Астрахань : АГУ, 1999. – 577 с.
7. Дорофеев Д.Ю. Предмет и содержание самосознания / Д.Ю. Дорофеев // Метафизические исследования : [альманах лаборатории метафизических исследований при философском факультете СПбГУ]. – СПб., 1997. – Вып. 1: Понимание. – С. 153–159.
8. Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке / П.Ф. Друкер. – М. : Вильямс, 2001. – 328 с.
9. Духневич В.М. Психологічне благополуччя професіонала як умова його ефективної діяльності (на прикладі професії психолога) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / В.М. Духневич. – К., 2002. – 22 с.
10. Запорожцев Є.Г. Психологічні особливості діяльності керівника органів внутрішніх справ України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.06 / Є.Г. Запорожцев. – К., 2000. – 20 с.
11. Комендант А.Г. Психологические проблемы профессиональной деятельности руководителя / А.Г. Комендант, Г.С. Михайлов. – М. : Нар. образование, 2001. – 188 с.
12. Кошинець О.Ю. Соціально-психологічні особливості управлінської діяльності керівника закладу освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / О.Ю. Кошинець. – К., 2001. – 18 с.
13. Крягжде С.П. Управление формированием профессиональных интересов /

- С.П. Крягжде // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 23–31.
14. Лепский В.Е. Эскиз субъективно-ориентированной концепции социального управления / В.Е. Лепский // На пути к постнеклассическим концепциям управления / под ред. В.И. Аршинов, В.Е. Лепского. – М. : ИФ РАН, 2005. – С. 10–56.
15. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов: Экспериментально-психологическое исследование / А.Р. Лурия. – М. : Наука, 1974. – 172 с.
16. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка / В.Н. Марков. – М. : Изд-во РАГС, 2001. – 264 с.
17. Миронова Т.Л. Самосознание профессионала / Т.Л. Миронова. – Улан-Удэ : БГУ, 1999. – 199 с.
18. Михайлов Г. Профессиональное самосознание руководителя / Г.С. Михайлов, С.В. Тарасенко // Прикладная психология и психоанализ. – 2004. – № 2. – С. 20–30.
19. Моральна свідомість та самосвідомість особистості : [монографія] / М.В. Савчин, О.І. Галян, Л.П. Василенко та ін. ; за ред. М.В. Савчина, О.І. Галян. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2009. – 288 с.
20. Новохатько А.Г. К проблеме соотношения образа и самосознания / А.Г. Новохатько // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 129–138.
21. Приходько І.І. Професійний психологічний відбір майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України : [монографія] / І.І. Приходько. – Харків : Акад. ВВ МВС України, 2008. – 190 с.
22. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. [и др.] : Питер, 2003. – 508 с.
23. Томчук М.І. Психологічні особливості професійної самосвідомості військовослужбовців : [монографія] / М.І. Томчук, Ю.О. Овчаренко. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2006. – 194 с.
24. Хамитова И.Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта [Электронный ресурс] / И.Ю. Хамитова // Журнал практической психологии и психоанализ : ежеквартальный научно-практический журнал электронных публикаций. – 2000. – № 1. – Режим доступа: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2897>.
25. Шарапов А.О. Психология профессионального самосознания специалиста / А.О. Шарапов, М.Р. Куликовская. – Белгород : БелГУ, 2007. – 196 с.
26. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра : сборник текстов (2) / Г.П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 320 с.
27. Юркевич Г.Й. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / Г.Й. Юркевич. – К., 1999. – 19 с.

Стаття надійшла до редакції 03.07.2012.

Горбань Г.А. Особенности психологической подготовки управленцев к принятию решений

Раскрыты особенности подготовки управленцев к принятию решений. Особое внимание уделяется необходимости формирования рефлексии как важного профессионального качества, а также значения самоопределения в профессиональном и личностном контекстах.

Ключевые слова: принятие решения, учебный процесс, рефлексия, профессиональная подготовка, управленец, проблематизация.

Gorban G. Peculiarities of the psychological training of managers to make decisions

The features of managers training to make decisions are explained. Special attention is given to the formation of reflection as an important professional quality, and the value of self-determination in professional and personal contexts.

Key words: decision-making, the learning process, reflection, training, manager, problematisation.

ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГА: ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано етапи професійного мислення психолога (виникнення проблемної ситуації; формулювання завдань та гіпотез; прийняття рішення; рефлексивне оцінювання прийнятого рішення; трансляція та практична реалізація прийнятого рішення), визначено основні механізми та феномени мисленнєвого пошуку.

Ключові слова: етапи професійного мислення, психолог, проблемна ситуація, мисленнєві механізми.

I. Вступ

Одним з невирішених завдань сучасної психологічної науки є дослідження мисленнєвої діяльності фахівця взагалі та психолога зокрема. Адже незважаючи на велику кількість праць, присвячених феномену професійного мислення у психології, на сьогодні не існує єдиного підходу щодо його розуміння, а наукові позиції авторів характеризуються різним методологічним підґрунтям і, відтак, є суперечливими, часто недостатньо обґрунтованими. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність подальших досліджень феномену професійного мислення у двох аспектах: змістовному як певної статичної системи компонентів та процесуальному як динаміки етапів мисленнєвого пошуку.

Здійснений нами аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що достатньо ґрунтовно дослідженим є процесуальний аспект професійного мислення управлінців (А.В. Карпов, Г.П. Щедровицький), педагогів (М.М. Кашапов, Ю.К. Корнілов), майстрів (Д.М. Завалішина), винахідників (Т.В. Кудрявцев), дизайнерів (О.І. Генісаретський), лікарів (В.П. Андронов) та ін. Проте майже невизначеними залишаються особливості перебігу професійної мисленнєвої діяльності психолога, яка за специфікою свого предмета значно відрізняється від інших, є надскладною метамисленнєвою.

II. Постановка завдання

Мета статті полягає у характеристиці етапів професійного мислення психолога як складного, інтегративного процесу. Завдання статті: 1) визначити основні етапи професійної мисленнєвої діяльності психолога; 2) розкрити сутність її основних механізмів, що забезпечують перехід з одного етапу на інший; 3) охарактеризувати основні мисленнєві феномени, які зумовлюють успішність мисленнєвого процесу.

III. Результати

Професійне мислення психолога, як і будь-який психічний процес, розгортається у напрямі від відносно глобального та нерозділеного відображення дійсності до більш повного та точного, від слабо деталізованої, проте загальної картини світу до структурованого цілісного її відображення

[6, с. 162]. Відтак, дослідження професійного мислення психолога як особливого психічного процесу обов'язково передбачає розгляд його етапів, на кожному з яких відбуваються певні якісні зміни і самого процесу, і результатів, що виникають у ньому.

Передусім зазначимо, що вперше етапи мислення описав А. Пуанкаре як стійкі фази творчого процесу. Пізніше Г. Уолесс виокремив чотири етапи, які традиційно розглядаються у психології: 1) підготовка – етап прийняття та засвоєння умов і вимог завдання; перші спроби знайти рішення на основі прийомів та способів, що існують у минулому досвіді; 2) дозрівання – більшою мірою неусвідомлена розробка чи пошук ідей рішення; 3) осяяння – миттєве розуміння основних зв'язків та відносин проблемної ситуації; формулювання ідеї рішення або готової відповіді; 4) перевірка – перевірка адекватності результатів попереднього етапу умовам завдання; якщо в результаті перевірки знайдене рішення відхиляється, то суб'єкт повертається на перший або другий етап [9].

Отже, зупинимось на характеристиці змісту етапів професійного мислення психолога.

На першому етапі мисленнєвого процесу відбувається виникнення у професійній діяльності психолога проблемної ситуації, яка є результатом трансформації діяльнісної ситуації у стимульну та відповідного перетворення останньої: проблемна ситуація ніби "виростає" з діяльності. Спираючись на положення Ю.К. Корнілова [5], під стимульною ситуацією нами розуміються зміни у діяльності, які зафіксовані суб'єктом і підлягають подальшому розгляду.

Цей етап розпочинається із так званої інформаційної підготовки або "внутрішнього сканування" (А.В. Карпов [2]), яке дає змогу здійснити перехід від стимульної до проблемної ситуації.

Ґрунтуючись на результатах досліджень Д.М. Завалішиної [1], Ю.К. Корнілова [5] та ін., крім трансформації стимульної ситуації у проблемну, можна виокремити ще три шляхи її розвитку. Якщо проблемність є не стільки актуальною, а можливості її подолання є невеликими, то стимульна ситуація гальмується, перетворюючись у "перспек-

тивну проблему"; вона не відкидається зовсім, а надалі може трансформуватися у проблемну ситуацію. Крім того, стимульна ситуація може трансформуватися у "полегшену проблему" – суб'єкт її приймає, але у спрощеному, скороченому варіанті, не враховуючи проблемності у повному обсязі. Це може бути пов'язано як з недостатньою професійною компетентністю фахівця, нерозумінням ним суті ситуації, так і з прагненням "зробити вигляд вирішення". Нарешті, стимульна ситуація може просто відкидатися суб'єктом як невирішена, малосуттєва чи як така, що не відповідає його професійним функціям.

Отже, на цьому етапі професійного мислення психолога найважливішим є сприйняття проблемної ситуації, тобто складання її образу, оскільки саме від нього буде залежати як хід вирішення завдання, так і його результат.

Основними чинниками сприйняття проблемної ситуації нами визначено такі:

- *суб'єктивні класифікації ситуацій професійної діяльності фахівця*: сприйняття проблемної ситуації це і є актуалізація у фахівця існуючої типології проблемних ситуацій, при чому таких типологій може бути декілька й вони постійно змінюють одна одну;
- *рівень професійної компетентності фахівця*: оскільки у процесі професійного зростання видозмінюються типології проблемних професійних ситуацій фахівця, сприймання ситуації стає все більш надситуативним, безпосередньо не пов'язаним з певним моментом професійної діяльності;
- *прогнозований результат вирішення проблемної ситуації*, оскільки він визначає відбір та оцінювання отриманої інформації;
- *попередні рішення проблемних ситуацій*, так звані "заготовки синтезів" за Б.М. Тепловим, – це такі готові блоки майбутнього рішення, зокрема схеми збору інформації про ситуацію, які так само, як і прогнозований результат, не скасовують необхідність мислення, але певним чином організовують його [12]. До "заготовок синтезу" можна віднести деякі прийоми виходу з ускладнень, які неодноразово приводили фахівця до успіху у вирішенні попередніх проблемних ситуацій, внаслідок чого аналіз нової проблемної ситуації здійснюється з позицій того, наскільки адекватний щодо неї випробуваний прийом вирішення. Відповідно до мінливих умов відбувається його коректування, своєрідна адаптація до нової ситуації при збереженні основи, суті відпрацьованого прийому.

Результати експериментального дослідження О.В. Конєвої [4] щодо особливостей сприйняття проблемної ситуації шкільними психологами дали змогу внести до переліку його чинників джерело стимульної ситуації: піддослідні класифікували першочерго-

вість, невідкладність вирішення проблемної ситуації, що пов'язана не із самим психологом, не з його клієнтом, а з об'єктивним перебігом подій, пов'язаних із його безпосередніми професійними функціями. Інші стимульні ситуації, джерелом яких був клієнт психолога, а також сам психолог, розглядалися як непершочергові, необов'язкові, аж до того, що вони сприймалися як такі, які "не потрібно вирішувати, а краще зробити вигляд, що ти їх вирішуєш" [4].

Важливим є те, що якщо проблемна ситуація означає неадекватність, неузгодженість в одному з ланцюгів діяльності, а її місце у діяльності, як і зміст та значущість, може бути різним, то її виникнення також може бути різним. Для психолога-професіонала виникнення проблемної ситуації у більшості випадків не може бути неочікуваним, частіше за все він цілеспрямовано шукає її. Із цим пов'язано і "вміння бачити" проблемну ситуацію за С.Л. Рубінштейном, що пов'язано зі знанням фахівцем предмета й об'єкта своєї діяльності, рівня їх проаналізованості.

Таким чином, вслід за Д.М. Завалішиною [1], А.В. Карповим [3], а також за результатами наших власних досліджень, можна стверджувати, що на першому етапі мисленнєвої діяльності відбувається типологізація психологом професійного простору за такими параметрами:

- 1) оцінювання певної професійної ситуації як проблемної або як такої, що не потребує особливих інтелектуальних зусиль для її подолання (фахівцю вже відомі способи стабілізації, вирішення подібних ситуацій): ситуації проблемні – неproblemні;
- 2) оцінювання значущості ускладнення, яке виникло, для виконання цілісної діяльності: ситуації необхідні – необов'язкові;
- 3) оцінювання психологом ступеню вирішуваності ускладнення, що виникло: ситуації розв'язні – нерозв'язні, складні – легкі;
- 4) віднесення психологом ускладнення до певного аспекту професійної діяльності: ситуації, що зумовлюються переважно особливостями клієнта, його життєвою ситуацією, особливостями професійного простору, власними можливостями та ін.;
- 5) оцінювання оперативності втручання, термінів реалізації рішення, що формується: ситуації термінові – нетермінові, оперативні – відстрочені;
- 6) оцінювання доцільності делегування вирішення проблемної ситуації іншим фахівцем: ситуації безпосередньої діяльності самого психолога – опосередкованої діяльності;
- 7) оцінювання внутрішніх ресурсів клієнта щодо використання директивних технік, можливостей ефективного застосування "домашнього завдання" та ін.

Механізмом трансформації стимульної ситуації у проблемну ситуацію є проблематизація як особлива інтелектуальна процедура, що реалізує, з одного боку, суб'єктивну оцінку деякої об'єктивної ситуації як

проблемної, з іншого – попереднє осмислення невідомого (проблеми, питання), а також прогнозування такого кола обставин та чинників, які можуть бути причетними до вирішення проблемної ситуації [1, с. 265].

Одним з механізмів професійного мислення психолога на цьому етапі є професійні узагальнення, стереотипізація.

Вперше механізм стереотипії був описаний Л. Секеєм [10]: "Існує певне похідне знання, що безпосередньо не виявляється в процесі мислення, але впливає на нього. Різні установки на вирішення завдання, характер підходу до нього – усе це залежить від "первинного знання", яке тим самим сприяє або заважає вибору правильного напрямку мислення. Склад цього первинного знання та його функціональна роль можуть бути розкриті за допомогою відповідних експериментальних умов. Інтроспекція піддослідного не може надати будь-яку корисну інформацію для дослідження" [10, с. 349]. Отже, ученим було виокремлено риси стереотипії: наявність установок на вирішення, неусвідомленість, їх багатоваріативність.

Стереотипія є складним механізмом самоорганізації, здійснення кроків мислення, своєрідною стратегією, та включає до себе навички, евристики, способи, знання про властивості, узагальнення, механізми оцінювання [5] тощо. Стереотипія професійного мислення забезпечує складні форми його вбудованості у діяльність, його спрямованість на реалізацію: виявлення проблемності, визначення ступеню її значущості, смислу та необхідності її подолання; виявлення умов та їх аналіз; визначення місця та ролі проблеми у контексті діяльності, а отже, – часу та енергії, які можуть бути витрачені на вирішення проблеми.

Отже, рух мисленнєвого процесу забезпечується складною системою стереотипії, адекватної професійній діяльності, її умовам, засобам, специфіці завдань і функцій. Неадекватна реалізація стереотипії може бути джерелом проблемності.

Другим етапом професійного мислення психолога є етап формулювання завдань та пошуку рішень (формулювання гіпотез).

На цьому етапі відбувається поділ проблемної ситуації на дане (відоме) та невідоме завдяки дослідженню проблемного простору, що приводить до формулювання завдань, в узагальненому вигляді поданих як мета, поставлена в певних умовах, що перешкоджають її безпосередньому досягненню.

Основним механізмом, що забезпечує мислення на цьому етапі є цілеутворення. Для цього психологу необхідно мати образ результату професійної діяльності. Важливим є те, що результат професійної діяльності психолога завжди нормований, він формується у майбутнього фахівця протягом фахової підготовки та може бути поданий у двох формах: 1) мета-образ – це безпосередньо спрямовувальна та регулю-

вальна діяльність на всіх її етапах; 2) мета-завдання – регулювальна діяльність крізь певний кінцевий результат, що виступає у формі завдання [14, с. 159]. Крім того, на етапі утворення образу результату професійної діяльності необхідним є формування уявлень про його якість, для чого необхідним є визначення основних її параметрів як якісних, так і кількісних. Для психолога такими параметрами є, наприклад, тривалість взаємодії з клієнтом, екологічність технік, що використовуються, власний психоемоційний стан й ін.

Відповідно, механізмом, який забезпечує створення образу професійної ситуації є проектування – створення, опису, зображення або концептуальної моделі неіснуючого об'єкта із заданими властивостями; процес продумування того, чого ще немає, але воно має бути [8].

Проектування здійснюється завдяки антиципації – здатності людини, її мислення уявити, передбачити спосіб вирішення проблеми до того, як вона буде реально вирішена; психічного процесу, що забезпечує можливість приймати ті або інші рішення з певним часово-просторовим попередженням подій "із забіганням уперед" [6, с. 94].

Варто відзначити, що завдання, які ставляться психологом, виходячи зі специфіки професійних проблем і предмета його професійної діяльності, характеризуються такими особливостями: 1) частіше за все вони є завданнями-описами, тобто вони вкрай рідко задаються на мові тієї галузі знань, засобами якої можуть бути вирішені; 2) вони є завданнями, які характеризуються неповними умовами або надлишковими та не дають змоги зробити однозначні висновки; 3) вони завжди потребують перевірки.

Крім того, як свідчать результати багатьох психологічних досліджень [1; 5], перехід "проблемна ситуація – завдання" не є лінійним, адже у ситуації формулювання завдань у професійній діяльності, коли суб'єкт сам виокремлює різні обставини діяльності та характеристики об'єкта як умов завдання, багатоваріативність фактично вирішуваних завдань є ще більшою та детермінується як усіканням кількості цих умов, так і їх довільним збільшенням завдяки залученню життєвого та професійного досвіду. Отже, психологу необхідно здійснювати перевірку заданого компонента узагальненої моделі вирішення мисленнєвого завдання.

Вирішення поставлених завдань потребує формулювання гіпотез – наукових припущень, істинне значення яких невизначене, особливих імовірнісних тверджень [8].

Визначальним чинником постановки мети, формулювання завдань і гіпотез є розуміння психологом ситуації професійної діяльності як особливого феномену – процесу реконструкції, структурування та реінтерпретації проблемної ситуації, об'єкта розуміння, ментального акту встановлення зв'язку тексту та дійсності, моделювання та побу-

дови-використання смислових структур; свідомої форми освоєння дійсності, що передбачає розкриття і відтворення смислового змісту явища, встановлення зв'язку предметів дійсності, розкриття їх смислу та значень [14, с. 167]; здатності осягти смисл і значення предмета чи ситуації [8, с. 284].

Грунтуючись на положеннях засновника психології розуміння В. Дільтея, можна виділити такі сфери розуміння психологом професійної ситуації: розуміння клієнта, його двох рівнів виявлення – внутрішнього (психічного) та зовнішнього (поведінкового); розуміння себе: свого внутрішнього та зовнішнього; розуміння ситуації взаємодії – психологічного простору психолога та клієнта.

Отже, процеси розуміння психологом клієнта (його інформації), простору професійної взаємодії й особливостей власних професійних стратегій зумовлюють як успішність цього етапу професійного мислення, так і мисленнєвої та практичної діяльності в цілому.

Третім етапом професійного мислення психолога є етап прийняття рішення – вибору одного варіанта з декількох можливих.

Результати дослідження процесу прийняття рішення дали змогу стверджувати, що залежно від контексту він може порушуватися, інвертуватися та навіть зникати [2]. У таких ефектах виявляються: інерційний ефект (самопідкріплення першої гіпотези); феномен Ірвіна (переоцінка ймовірності небажаного та бажаного); ефект Стоунера (позитивний/негативний зсув ризику в групових рішеннях); ефект діагностичної збіденості (стійка тенденція до редуціювання похідної множини сформульованих гіпотез до значно меншого обсягу); феномен реактивного опору (будь-який зовнішній вплив на особистість, що обмежує свободу її поведінки у цілому та вибору зокрема, породжує активний опір, спрямований проти цього впливу та ін.).

Важливим мисленнєвим феноменом, який характеризує цей етап професійного мислення, є феномен "відхилення" – закономірних змістовних та процесуальних моментів мисленнєвого процесу, нелінійних, непрямих шляхів вирішення завдання. Відхилення можуть характеризуватися різноманітними формами, такими як: відмова від рішення професійного завдання; підміна діяльності; релаксаційні відхилення; "розширене мислення" – вихід у широкий життєвий контекст; "мислення, що йде" – використання алегорій, ілюстрацій; "відхилення на себе" – оцінні та самооцінні судження суб'єкта з приводу себе самого, своїх можливостей і психоемоційного стану.

Ще одним феноменом третього етапу професійного мислення психолога є феномен свідомої помилки. І хоча діяльність практичного психолога не є суворо алгоритмізованою (випадком є застосування стандартизованого інтерв'ю, наприклад, у кон-

тексті здійснення психологічної експертизи), проте свідомі помилки можуть мати форму уникання етапів консультативного процесу, або переструктурування корекційних форм, або застосування таких психорозвивальних і психокорекційних методів, які не є типовими для певної ситуації та ін.

Отже, позитивні помилки та відхилення від вирішення мають особливе значення у процесі мисленнєвої діяльності та свідчать про гетерогенну, багатоякісну її природу, що дало нам змогу стверджувати не про процес, а про "поліпроцес професійного мислення".

Четвертим етапом професійного мислення психолога є рефлексивний етап, що передбачає рефлексивне оцінювання психологом свого рішення. На цьому етапі відбувається аналіз фахівцем свого рішення як результату мисленнєвого процесу за певними параметрами.

Узагалі в психології [5; 13; 14] виділяються три характеристики результату вирішення завдання. По-перше, – це одиничність "мета – результат" та наявність "побічного продукту". По-друге, – це бажаність результату для суб'єкта, що виявляється як у прямих його визначеннях ("бажаний", "такий, який вимагався"), так і непрямих, пов'язаних із загальною оцінкою рішення ("успішне – неуспішне", "проблема вирішена – невирішена"). По-третє, – це позитивність результату.

Крім того, впорядкованість результату прийняття рішення визначається ймовірнісним плануванням, дослідженим В.Д. Шадриковим. Він зазначив, що професіонал формує не один варіант плану, а декілька, які враховують той або інший варіант розвитку подій, тобто передбачає декілька можливих результатів. У цьому випадку можна говорити про основний та додатковий, резервний результат, або про "поле допустимих результатів" [13].

Ще одним параметром оцінювання фахівцем свого рішення є наявність "антимети", "антирезультату" (за Г.В. Суходольським [11]): у реальній професійній діяльності поряд з передбаченням позитивних професійних результатів фахівець передбачає і результати, які небажані та яких потрібно уникнути. Так, класичним прикладом негативного результату консультативної діяльності психолога є формування співзалежності клієнта як результату нездатності або небажання практика вивільнити його психологічний простір від самого себе, і, відповідно, уникнення цього результату має усвідомлюватися фахівцем.

Отже, результат мисленнєвого процесу психолога, що виявляється у прийнятому ним рішенні, є гетерохронним, множинним, який включає в себе всі результати: зовнішні та внутрішні, позитивні й негативні, прямі та непрямі, основні й резервні.

Базовим механізмом цього етапу мисленнєвого процесу є рефлексія.

Останнім етапом професійного мислення психолога є етап трансляції рішення та/або його практична реалізація.

Особливістю перебігу цього етапу є те, що для практичного психолога-консультанта він настає миттєво, а реалізованість і трансляція рішення фактично виходить у критерії оцінювання. Проте дуже часто відбувається відставання у часі та за змістом практичного здійснення дій від їх когнітивного освоєння [1; 2; 13]. Саме на цьому етапі максимально "вклинюється" у мисленнєвий процес діяльнісний контекст: певні умови та характеристики об'єкта діяльності, цілі, засоби, професійний і життєвий досвід клієнта.

IV. Висновки

Узагальнюючи вищезазначені положення щодо процесуальної природи професійного мислення психолога необхідно зазначити, що мисленнєва діяльність фахівця має спіралевідну організацію, вона не будується за типом лінійно-послідовного процесу, а передбачає систематичні повернення етапів, які вже були пройдені на інші, що передують ним; відбувається багаторазове програвання та послідовне збагачення, удосконалення їх змісту. Завдяки чому відбувається корекція етапів, а у цілому – підвищується ступінь погодженості та цілісності процесу.

Список використаної літератури

1. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития / Д.Н. Завалишина. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – 376 с.
2. Карпов А.В. Психология принятия решения в профессиональной деятельности / А.В. Карпов. – Ярославль : Ярославский государственный университет, 1991. – 215 с.
3. Карпов А.В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта / А.В. Карпов // Рефлексивные процессы и управление. – 2004. – № 1. – Т. 4. – С. 99–109.
4. Конева Е.В. Восприятие ситуации практической деятельности как этап мышления профессионала / Е.В. Конева // Психология субъекта профессиональной деятельности : сб. научных трудов / под ред. В.А. Барабанщикова, А.В. Карпова. – Москва ; Ярославль, 2002. – С. 128–139.
5. Корнилов Ю.К. Психология практического мышления : монография / Ю.К. Корнилов. – Ярославль : ДИА-Пресс, 2000. – 205 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
7. Минигалиева Р.М. Стратегии понимания клиента в индивидуальном психологическом консультировании : дисс. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 "Социальная психология" / Р.М. Минигалиева. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 270 с.
8. Психология : словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Пушкин В.Н. Эвристическая деятельность человека и проблемы современной науки / В.Н. Пушкин // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. В.В. Мироненко ; под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – С. 201–207.
10. Секей Л. Знание и мышление / Л. Секей // Психология мышления : сб. переводов / под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Наука, 1965. – С. 343–366.
11. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский. – Л. : ЛГУ, 1988. – 85 с.
12. Теплов Б.М. Ум полководца / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1990. – 208 с.
13. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции : монография / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 2006. – 108 с.
14. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 284 с.

Стаття надійшла до редакції 06.07.2012.

Гура Т.Е. Профессиональное мышление психолога: процессуальный аспект

В статье проанализированы этапы профессионального мышления психолога (возникновение проблемной ситуации; формулировка задач и гипотез; принятие решения; рефлексивная оценка принятого решения; трансляция и практическая реализация принятого решения), определяются основные механизмы и феномены мыслительного поиска.

Ключевые слова: этапы профессионального мышления, психолог, проблемная ситуация, мыслительные механизмы.

Gura T. Professional thinking psychologist: procedural aspect

In clause the analysis of stages of professional thinking of the psychologist (occurrence of a problem situation; the formulations of tasks and hypotheses; acceptance of the decision; reflection of the accepted decision; the compilations and practical realization of the accepted decision), are defined the basic mechanisms and phenomena of thinking.

Key words: stages of professional thinking, psychologist, problem situation, mechanisms of thinking.

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЕМОЦІЙ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті розкрито сутність поняття "саморегуляція емоцій", обґрунтовано важливість здатності особистості до саморегуляції емоцій в її життєдіяльності; висвітлено підходи вчених до обґрунтування значущості цього феномену в структурі емоційного інтелекту; виокремлено види, рівні та шляхи розвитку саморегуляції емоцій.

Ключові слова: емоції, саморегуляція емоцій, емоційний інтелект.

I. Вступ

Актуальність проблеми саморегуляції емоцій як важливої складової емоційного інтелекту зумовлена необхідністю наявності в людини здатності регулювати власні емоції, щоб адекватно реагувати на різні життєві ситуації, бо неадекватна реакція провокує деструктивні дії оточення і сама людина не здатна діяти згідно із загальнолюдськими нормами поведінки в конкретному соціумі.

II. Постановка завдання

Мета статті – обґрунтувати важливість здатності особистості до саморегуляції емоцій в її життєдіяльності та можливості оволодіння цією здатністю власними зусиллями або з допомогою інших.

Завдання: розкрити поняття "саморегуляція емоцій", висвітлити підходи вчених до обґрунтування значущості цього феномену в структурі емоційного інтелекту; охарактеризувати види і рівні саморегуляції; показати, як можна досягати високої ефективності саморегуляції, яку ще називають самоефективністю, котра забезпечує емоційну стійкість, рівень якої можна вимірювати й розвивати.

III. Результати

Вивченню сутності та змісту саморегуляції емоцій і розкриттю механізмів її розвитку значну увагу приділяли такі вчені, як: А. Бандура, Л.В. Виноградова, Е. Ізард, Дж. Капрара, Дж. Роттер, Д. Сервон, Е. Скіннер, М.А. Холодна, О.А. Чернігова, Л.В. Чуніхіна та ін. Вони вважають, що для вибору поведінки, адекватної певній ситуації, важливо вміти регулювати власні емоції, що виникли.

Здатність регулювати власні емоції одержали в психологічній науці назву саморегуляції, хоча слід зазначити, що поняття "саморегуляція" у різних психологічних дослідженнях трактується по-різному. Це пояснюється, перш за все, різним ступенем спільності процесів, які описуються цими поняттями. Зокрема Л.В. Чуніхіна зазначає, що [11, с. 27–28] серед основних підходів до пояснення сутності саморегуляції в науковій літературі називаються такі.

Саморегуляція – це:

- особливий рівень програмування діяльності на основі процесів передбачення;
- управління людиною своїми емоціями, почуттями, переживаннями;
- цілеспрямована зміна як окремих психофізіологічних функцій, так і нервово-психічних станів у цілому;
- цілеспрямований свідомий вибір характеру і способу дії;
- "внутрішня" регуляція поведінкової активності людини;
- взаємодія зовнішньої та внутрішньої поведінки і діяльності індивіда та ін.

Вона стверджує, що багатозначність терміна "саморегуляція" зумовлена, з одного боку, багаторівневою побудовою, численністю аспектів вивчення, а з іншого – подвійним значенням кореня "само" (який вказує на активність людини, здатність здійснювати усвідомлені "довільні" дії, і тим, що процеси можуть протікати начебто "самі по собі", спонтанно).

У сучасних дослідженнях виділено багато видів і рівнів саморегуляції, які є об'єктом аналізу і вивчення: соціальна, біологічна, фізіологічна, психологічна, усвідомлена і неусвідомлена, вольова, виконавча, пряма й опосередкована, пізнавальна, особистісна, мотиваційна, інтелектуальна, емоційна, установча, рефлексивна, скрита, жорстка і гнучка, індивідуальна та ін.

З практичної, прикладної точки зору важливо усвідомити, що, по-перше, саморегуляція – це процес впливу на власний фізіологічний і нервово-психологічний стан; по-друге, саморегуляція суттєво залежить від бажання людини управляти власними емоціями, почуттями та переживаннями, і як наслідок – поведінкою; по-третє, здатність до саморегуляції не дається від народження, а розвивається у процесі життя, тобто піддається формуванню і вдосконаленню [11, с. 28]. Це означає, що людину можна навчити так регулювати власні емоції, щоб не переводити їх у деструктивну площину. Для цього треба навчитися, як зазначає Е. Ізард [6, с. 66], аналізувати функції конкретної емоції на трьох рівнях: біологічному, мотиваційному і соціальному.

Біологічна функція емоції полягає в тому, що реакція організму на певний подразник спрямовує потік крові й енергетичні ресурси від м'язів внутрішніх органів до м'язів, які відповідають за рухи, як це буває при переживанні людиною емоції гніву, болю, страху та ін.

Мотивувальний вплив емоції на людину полягає в тому, що вона напружує й збуджує сприйняття, мислення і поведінку людини. Соціальна функція емоції виражається у тому, що сигнальний аспект життєво важливої системи взаємодії людини з іншими людьми складається із сукупності емоційних проявів. Е. Ізард [6, с. 66] наголошує, що будь-яка емоція виконує сигнальну функцію в цілому і як сигнал відіграє важливу роль не тільки у відносинах і спілкуванні між людьми, а і в розвитку взаємозв'язків між емоцією й когнітивними процесами, у результаті чого і розвивається емоційний інтелект у цілому.

Крім того, Л.В. Чуніхіна [11, с. 28] доводить, що рівень саморегуляції є найбільш яскравим індикатором емоційної стійкості, яка надзвичайно важлива, особливо в професійній діяльності практичного психолога, тому сформувати цю якість є одним із завдань у підготовці такого спеціаліста.

Слід зазначити, що поняття "емоційна стійкість" у науковій літературі також розглядається по-різному.

Найбільш узагальнене визначення дає О.А. Чернікова [11, с. 27], яка під емоційною стійкістю розуміє позитивну психологічну якість, котра виражається у тому, що емоція у відповідальні моменти досягає оптимального ступеня інтенсивності, характеризуючись при цьому стабільністю якісних особливостей, і має стійку спрямованість на розв'язання поставлених завдань, і нами розглядається як показник готовності до вирішення завдань, тим більше, що ця проблема найбільш гостро стоїть у підлітково-молодіжному середовищі. Як відомо, цей вік є найбільш чутливим до розвитку емоційної стійкості, свідомої саморегуляції та самоконтролю, бо саме в цей період відбувається найбільш інтенсивно процес самоствердження молодих людей серед ровесників і дорослих.

У зв'язку зі специфікою сучасного виробництва, яке ставить високі вимоги до емоційних ресурсів молодих спеціалістів, виникає необхідність вивчення і розвитку емоційної стійкості вже на етапі оволодіння професією.

Своє бачення змісту поняття "саморегуляція" надає А. Бандура [9, с. 387] на прикладі саморегуляції поведінки в контексті соціально-когнітивної теорії особистості. Цим поняттям він позначив ефект самооцінки. Саморегулювальні спонування посилюють поведінку через свою мотиваційну функцію.

Саморегуляція поведінки, за А. Бандурою, включає три процеси: самоспостереження, самооцінка і самовідповідь.

Самоспостереження (наприклад, якість і швидкість реакцій) змінюється у людини з ряду причин залежно від типу діяльності, спілкування, емоційного стану на конкретний момент.

Самооцінка як елемент саморегуляції поведінки розглядається з погляду відповідності поведінки тим нормам, які існують у конкретному соціумі, тобто визнаним стандартам. Якщо вона відповідає стандартам, то її вважають адекватною, а якщо ні – неадекватною. А. Бандура [9, с. 388–389] стверджує, що широкий спектр поведінки людини регулюється за допомогою реакцій самооцінки, виражених у формі задоволення собою, гордості за свої успіхи або незадоволення собою, самокритики.

Самокритика вважається процесом самовідповіді. За інших рівних умов позитивна самооцінка призводить до заохочувального реагування, а негативна – до карального реагування. А. Бандура [9, с. 380] писав: "Реакції самооцінки набувають і зберігають критерії заохочення та покарання залежно від реальних наслідків. Люди, як правило, задоволені собою, якщо відчують гордість за свої успіхи, але незадоволені собою, якщо щось в собі засуджують".

Із соціально-когнітивного погляду, люди схильні хвилюватися й осуджувати себе, коли порушують норми поведінки. У них хвилювання і осудження себе виливається у такий ланцюжок подій: проступок – внутрішній дискомфорт – самопокарання – полегшення. Цей ланцюжок подій кладе кінець не тільки хвилюванню від проступку і його можливих соціальних наслідків, а також спрямований на те, щоб повернути схвалення інших. Осуджуючи себе за скоєні вчинки, люди перестають хвилюватися за минуле. Тому самопокарання і є самовідповідальністю за скоєні вчинки. Воно може мати і негативні наслідки: призводити до депресії, алкоголізму, наркозалежності (з метою полегшення відчуття невдачі), неадаптивності. А. Бандура вважає, що це може бути результатом надто суворих внутрішніх норм самооцінки. Для запобігання таких явищ А. Бандура вводить поняття "самоефективність" як здатність людини усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведінку згідно із ситуацією чи специфічним завданням. Це важлива здатність людини, бо те, як людина оцінює власну ефективність, визначає для неї розширення або звуження можливостей вибору діяльності, зусиль, які їй доведеться докладати для подолання перешкод, настирливості, з якою буде вирішувати певні проблеми. Отже, самооцінка ефективності впливає на форми поведінки, мотивацію, побудову поведінки і виникнення емоцій. А. Бандура [9, с. 90] доводить, що люди, які усвідом-

люють свою самоефективність, докладають більше зусиль для виконання складних завдань, ніж люди, котрі сумніваються у своїх можливостях. Висока самоефективність, пов'язана з очікуванням успіху, як правило, приводить до позитивних результатів і сприяє нарощуванню самоповаги. Учений передбачив, що набуття самоефективності може відбуватися чотирма шляхами або їх комбінаціями: здатність вибудувати поведінку, опосередкований досвід, вербальне переконання, емоційний підйом. А. Бандура стверджує, що найбільш важливим джерелом самоефективності є минулий досвід, який допомагає вибудувати відповідну поведінку й емоційний стан людини. Хоча і не такий ефективний як власний досвід, опосередкований досвід (досвід, одержаний шляхом спостереження за іншими людьми) теж допомагає вибудувати певну поведінку відповідно до ситуації. Наприклад, студенти, які бояться ставити запитання викладачу на лекції, спостерігаючи, як інші студенти ставлять запитання, одержують від викладача відповіді без негативних наслідків для себе, стають сміливішими і на подальших лекціях починають ставити запитання викладачам. Водночас коли у викладача негативна реакція на запитання студентів, інші студенти не будуть їх ставити. Самоефективність людини може підвищуватися і за рахунок того, що хтось зумів переконати її в її високих можливостях, здібностях до виконання певних дій. А. Бандура висунув гіпотезу про те, що сила вербального переконання обмежується усвідомленим статусом і авторитетом переконуючого. Зважаючи на те, що люди порівнюють рівень самоефективності з рівнем емоційного напруження у стресових або загрозливих ситуаціях, будь-який спосіб, що знижує збудження, підвищить прогноз ефективності. Чоловік, який відчуває невпевненість, наприклад, у спілкуванні із жінкою, може відчувати, як його серце починає прискорено калатати і долоні стають мокрими, коли він телефонує жінці, призначаючи їй побачення. Якщо ці фізіологічні реакції відносити до хвилювання, то можна вирішити, що він нервує, якщо ж він спокійний, набираючи номер, то можна сказати, що він більш ефективний, ніж передбачав. Таким чином, люди, які не напружені й емоційно спокійні, мають більше можливостей досягти успіху.

Із соціально-когнітивного погляду А. Бандура [9, с. 402] припускає, що ефективність будь-якої події, прояву будь-яких емоцій визначається, перш за все, здатністю людини підвищувати усвідомлену самоефективність. Далі вчений стверджує, що старанність і настирливість людини перед перешкодами чи невдачами регулюється очікуванням ефективності. Підвищені очікування особистої ефективності підштовхують людину робити різні кроки, які мають важливе значення для покращення психо-

соціального функціонування. А. Бандура розглядає самоефективність як когнітивний механізм, який містить в основі боротьбу з різними емоційними станами, такими як хвилювання, страх, тривога. Цей механізм використовують навіть у медицині як практичне лікування, спрямоване на припущення рівня усвідомлення самоефективності. На основі аналізу численних досліджень А. Бандура доводить, що зміни в очікуваннях ефективності сприяють змінам у стилі життя людини, тому можна вважати, що розвиток самоефективності – це саморегульовані зміни, завдяки яким людина стає більш емоційно врівноваженою та розсудливою.

М.М. Васильєв [2, с. 26–27] доводить, що реакцію на певні явища чи події можна самому відрегулювати, змінити навіть якщо вони перетворилися у звичку, хоча на цей рахунок існують різні думки. Він пропонує в першу чергу зусиллям волі змусити себе діяти не так як звик, а так як вимагає конкретна ситуація. Така реакція називається контрольованою свідомістю, у результаті поведінки і прояв емоцій будуть адекватними ситуації, що склалася. Складність полягає в тому, що коли ситуація, наприклад, конфліктна, то в людини значно знижується можливість свідомої регуляції поведінки і вона діє часто за звичкою. Незважаючи на це, і в психотерапії, і в психотехніці ведуться пошуки методів, якими може людина відійти від стереотипів емоційної реакції та свідомо здійснювати саморегуляцію емоцій. М.М. Васильєв виділяє п'ять етапів у протіканні емоцій і пропонує відповідні методи саморегуляції:

1) процес сприйняття події, формування психологічного образу і символізація його у свідомості. Основний метод – зміна спрямованості процесу сприйняття події;

2) емоційне оцінювання події. Основний метод – емоційно оцінити подію з позиції іншої людини;

3) внутрішнє емоційне переживання. Основний метод – змусити себе зусиллям волі заспокоїтись;

4) поведінкова реакція. Основний метод – намагатись максимально наблизити прояв емоції згідно із ситуацією так, щоб це могли спостерігати інші;

5) емоційний наслідок після виходу із ситуації. Основний метод – змусити себе виявляти спокій і зовнішньо позитивний емоційний стан.

Вищезазначені методи саморегуляції є ефективними не завжди з першого разу.

Зусилля людини нарощуються поступово. Це явище зумовлене як біологічними, так і психологічними особливостями людини. Говорячи мовою нейробіології, процеси збудження – гальмування підкорюються механізму “засвоєння ритму”, відкритим А.А. Ухтомським і підтвердженим дослідженням Л.В. Грачова, В.П. Мішина, Л.Г. Охнянської

[4, с. 14]. Учені зазначають, що чим стійкіша звичка реакції на певну подію, тим важче людині перебудуватись, хоча все залежить від її здатності вийти за межі душевного дискомфорту. Існують типи особистості, яким властивий широкий діапазон ритмів, доводить Л.В. Грачова. Такі люди ведуть себе спокійно навіть у найбільш гострих ситуаціях, хоча це не означає, що вони емоційно не сприймають ситуацію, просто вони не зациклюються на негативних емоціях, а легко переключають, наприклад, стресовий стан на спокій, але не очікують на виникнення стійких нервових зв'язків і посилення емоційного напруження. Дослідниця доводить, що здатність до саморегуляції емоцій можна розвивати до рівня звички за принципом тренування процесів збудження – гальмування.

Свій шлях розвитку здатності до саморегуляції емоцій пропонує А.Г. Грецов [5, с. 103]. Він вважає, що процес саморегуляції емоцій, наприклад, у випадку маніпулятивного впливу, включає:

а) розпізнання самого факту маніпулятивного впливу;

б) збереження емоційного спокою (маніпулятори, як правило, "ловлять" свою жертву саме на емоціях);

в) планомірне відстоювання своїх інтересів або прояв спокійної реакції на подію, ситуацію, незважаючи на емоції та поведінку маніпулятора.

Дотримуючись цих складових у кожній запропонованій людині вправі, А.Г. Грецов довів, що виконання циклу певних вправ, можна, розвиваючи здатність до саморегуляції емоцій, розвинути здатність протистояти будь-яким негативним впливам. Це можуть бути вправи, спрямовані на те, щоб: особа подивилась на свій емоційний стан "чужими очима", внутрішньо відсторонилась від ситуації; відрегулювала свій емоційний стан відповідно до ситуації; відрегулювала інтонацію мовлення, міміку, рухи; вибудувала адекватну реакцію на якусь незвичайну подію, ситуацію явну чи уявну; стримувала емоції (сміх, тривогу, злість та ін.); спокійно реагувала на неприємну інформацію про себе, друзів та ін.

Нарешті, як доводять дослідники, здатність до саморегуляції емоцій забезпечує хороший настрій, позитивне ставлення до себе, бо як зазначає М.М. Бубліченко [1, с. 37–38], хронічний поганий настрій, внутрішній емоційний дискомфорт (агресивність, депресія, роздратованість та ін.) на підсвідомому рівні призводять до різних розладів в організмі, послаблюють імунітет, спричиняють розвиток різних неврозів та ін.

Отже, розвиваючи саморегуляцію емоцій особистість не тільки зберігає емоційний спокій, а й власне здоров'я.

IV. Висновки

Аналіз саморегуляції емоцій як складової емоційного інтелекту дає змогу зробити такі висновки.

Саморегуляція емоцій вивчається і досліджується багатьма вченими як важливий компонент емоційного інтелекту і розглядається ними як внутрішній діалог між емоціями та розумом, який спонукає до прояву емоцій тією чи іншою мірою, у якій потрібна в конкретній ситуації.

Саморегуляцією емоцій визначається певна поведінка людини, яка включає три процеси: самоспостереження, самооцінка і самовідповідь.

Саморегуляції емоцій сприяє самоконтроль, і як наслідок, виявляється у поведінці індивіда. У науковій літературі немає єдиного трактування поняття "саморегуляція емоцій". Відсутність єдиного погляду на цей феномен зумовлена багаторівневою побудовою та численністю аспектів його вивчення.

Рівень саморегуляції є найважливішим індикатором емоційної стійкості. Під емоційною стійкістю розуміється позитивна психологічна якість людини, яка виражається в тому, що емоція у відповідальні моменти досягає оптимального ступеня інтенсивності, спрямованої для вирішення поставлених завдань.

А. Бандура таку якість називає самоефективністю і доводить, що її можна досягати чотирма шляхами або їх комбінаціями:

1) здатністю вибудовувати поведінку відповідно до ситуації;

2) використовувати опосередкований досвід;

3) застосовувати вербальне переконання;

4) вибирати оптимальний варіант прояву емоцій.

Самоефективність А. Бандура вважає когнітивним механізмом, який лежить в основі саморегуляції різних емоційних станів.

Науково доведено, що існує механізм саморегуляції емоцій, який включає п'ять етапів розвитку цієї здатності та методи здійснення цього процесу.

Багато дослідників пропонують конкретні шляхи напрацювання досвіду саморегуляції емоцій (виконання вправ, спеціальних тренінгів, ігрових методів та ін.), який забезпечує не тільки емоційний комфорт, а й сприяє збереженню здоров'я.

Встановлено, що рівень здатності до саморегуляції емоцій можна вимірювати і для цього існують науково обґрунтовані методи, тести; що цій здатності можна людину навчити і для цього вченими та практичними спеціалістами розроблено спеціальні механізми, шляхи, методи роботи у цьому напрямі.

Список використаної літератури

1. Бубліченко М.М. Научись общаться! – 2: руководство для хорошего собесед-

- ника / М.М. Бубличенко. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 220 с.
2. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2007. – 174 с.
 3. Виноградова Л.В. Интеллектуальный контроль как способ интерпретации эмоционально-трудных жизненных ситуаций / Л.В. Виноградова // Психологический журнал. – 2004. – № 6. – С. 21–28.
 4. Грачева Л.В. Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой. Самоиндукция эмоций, упражнения актерского тренинга, исследования / Л.В. Грачева. – СПб. : Речь, 2004. – 120 с.
 5. Грецов А. Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов / А. Грецов. – СПб. : Питер, 2008. – 192 с.
 6. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб. : Питер, 2007. – 464 с.
 7. Капара Дж. Психология личности / Дж. Капара, Д. Сервон. – СПб. : Питер, 2003. – 563 с.
 8. Практический интеллект / под ред. Р. Стернберга и др. – СПб. : Питер, 2002. – 489 с.
 9. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
 10. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
 11. Чунихина Л.В. Формирование способности к эмоциональной саморегуляции у будущих практических психологов в процессе профессиональной подготовки / Л.В. Чунихина // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 5. – С. 27–29.
 12. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J.B. Rotter // Psychological monographs. – 1966. – V. 80. – № 1.

Стаття надійшла до редакції 23.07.2012.

Зарицкая В.В. Саморегуляция эмоций как важная составляющая эмоционального интеллекта

В статье раскрывается сущность понятия "саморегуляция эмоций", обосновывается важность способности личности к саморегуляции эмоций в ее жизнедеятельности; раскрываются подходы ученых к обоснованию значимости этого феномена в структуре эмоционального интеллекта; выделены виды, уровни и пути развития саморегуляции эмоций.

Ключевые слова: эмоции, саморегуляция эмоций, эмоциональный интеллект.

Zaritskaya V. The emotions self-regulation as the important part of the emotional intelligence

The article describes the concept essence of "the emotions self-regulation", the importance of the individual's ability to the self-regulate emotions in its vital activity are settled, the scientists approaches to the significance justification of this phenomenon in the emotional intelligence structure are revealed, the self-regulation of the emotion types, levels and the development trends of are pointed out.

Key words: emotions, emotions self-regulation, emotional intelligence.

ПОНЯТТЯ ФАСИЛЯТИВНОСТІ, ЇЇ ВИДИ ТА ДЕЯКІ ГРАНІ ПРОЯВУ ОСНОВНОЇ ФУНКЦІЇ

У статті наведено результати узагальнення поглядів на феномен фасилитивності в межах різних наук і концептуальних підходів. Виділено й описано складність функції фасилитивності, яка виявляється у комунікативній, ціннісно-смысловій, самореалізаційній, творчій, егозахисній, проєктувальній, рефлексивній, емоційній та регуляційній гранях. Обґрунтовано доцільність введення термінів "фасилитивний потенціал", "сфера фасилитивності".

Ключові слова: фасилитивність, функція фасилитивності, фасилитивний потенціал, сфера фасилитивності.

I. Вступ

Фасилитивність як психічний феномен привертає до себе увагу багатьох дослідників. Однак наявність різних відправних точок у його вивченні вимагає насамперед координування термінів для розуміння сутності досліджуваного явища. Відповідно, спочатку доцільно узагальнити існуючі погляди на феномен фасилитивності (фасилітації, фасилітативної діяльності, фасилітаційного спілкування та ін.), а також позначити власне розуміння психологічного змісту цього феномену.

II. Постановка завдання

Мета статті – узагальнити погляди на феномен фасилитивності в межах різних наук і концептуальних підходів.

III. Результати

Аналіз літератури дає змогу констатувати використання терміна фасилитивність у межах багатьох наук. Зокрема, у медицині (неврології, фізіології) фасилітація (полегшення) – це явище, яке "виникає при отриманні нейроном імпульсів, що пройшли ряд різних синапсів, але недостатні кожний окремо для утворення потенціалу дії; тільки їх сумісна дія може призвести до деякої деполаризації мембрани" [22]. Вважається, що нервова фасилітація є важливим джерелом порушень центральної нервової системи, тому фасилітація не повинна сприйматись як стан полегшення чи набуття комфорту. Фактично – це стан, із якого може розпочатись проблема, адже нервова фасилітація являє собою надмірне подразнення імпульсів протягом нервового шляху, що може призвести до подразнення цілих відділів нервової системи [26].

Термін "фасилітація" трактується політичним словом як процес надання допомоги групі у виконанні завдань, вирішенні проблем або досягненні згоди до взаємного задоволення учасників [46].

Фасилітація є психолого-педагогічним феноменом, який органічно вбудовується в освітній процес і налаштовує його на створення сприятливих психоемоційних умов співробітництва в навчанні [41, с. 8]. Інші

дослідники роблять акцент на застосуванні фасилітації у важких навчально-виховних ситуаціях. Зокрема, вважається, що соціально-педагогічна фасилітація є спеціально організованою діяльністю; інтеграцією діяльності суб'єктів освітнього процесу з підвищення продуктивності діяльності дитини в ситуації затруднення [42, с. 65]. У соціальній психології під фасилітацією розуміється підвищення ефективності діяльності малої групи під впливом фасилітатора цих групових процесів [43].

Переважно термін "фасилитивність" та його похідні використовуються у науках, що вивчають певні аспекти взаємодії людей у різних сферах життєдіяльності. У першу чергу це стосується психології, педагогіки, психотерапії тощо.

Перші експериментальні дослідження, які виявили феномен фасилитивності при вивченні впливу наявності групи та групової взаємодії на протікання психічних процесів індивіда та його поведінку, здійснили Н. Триплет (1898), В. Меде (1920), Ф. Олпорт (1924), В.М. Бехтерев (1925). Дослідження Р. Зайонса (1965) показали, що наявність групи підсилює найбільш імовірну для індивіда реакцію. М.М. Обозов експериментально досліджував протилежний прояв фасилітації – явище соціальної інгібіції – придушення, пригнічення психічних функцій під впливом групи [39, с. 210]. За іншими літературними даними вперше фасилітацію було відкрито наприкінці XIX ст. французьким фізіологом Фере, а вже потім детально описано іншими дослідниками цієї проблематики [43]. У спорті також було виявлено явище фасилітації й інгібіції. Це і ситуація, зафіксована спостерігачами на велосипедному треку, коли спортсмен, знаходячись поряд з глядачами, пришвидшував свій рух, навіть якщо це могло зашкодити його перемозі. Дещо подібне було виявлено і у тварин: в присутності собі подібних мурахи швидше риють пісок, а курчата клюють більше зернят тощо [44]. Зафіксовано принципову відмінність прояву фасилітації-інгібіції у випадку інтелектуально простої чи складної діяльності. У разі простої діяльності збільшуються кількісні показ-

ники її реалізації, а за складної – знижується її якісна успішність [43].

Одне з пояснень сутності феномену “фасилітація-інгібіція” знаходимо в теорії відволікання уваги/конфлікту. В її основі лежить розуміння того, що присутність інших людей завжди приваблює нашу увагу, у результаті чого виникає внутрішній конфлікт між прагненнями приділяти увагу іншим людям або приділяти увагу завданню (за відомостями Ш. Тейлора та ін.) [44]. Витоки дослідження феномену фасиліативності в філософії узагальнено нами в одній з попередніх публікацій, тому наразі цієї інформації розглядати не будемо.

У сучасній літературі досить часто використовується термін “соціальна фасилітація”. У словнику знаходимо: “соціальна фасилітація (від лат. *socialis* – суспільний та *facilitare* – полегшувати) – соціально-психологічний феномен. Підвищення продуктивності діяльності, її швидкості та якості, коли вона здійснюється чи просто в присутності інших людей, чи в ситуації змагання” [38].

Загальним положенням, яке встановили більшість дослідників проблематики фасиліативності, є прояв цього феномену в соціальному середовищі, тому часто використовується термін “соціальна фасиліативність” [2; 42; 43]. Деякі автори (наприклад, Л.І. Тімоніна) вважають за необхідне підкреслювати прояв фасиліативності виключно в соціальному середовищі вживанням терміна “соціальна фасиліативність” [42]. Інші ж використовують термін “фасиліативність” та його похідні [3; 8; 21; 33; 36; 41].

На нашу думку [15], у психології фасиліативність завжди вивчається як якість, що характеризує людину, спрямована на іншого, і виявляється виключно в соціальному середовищі. На цю тезу вказує і ряд дослідників (О.Г. Врубльовська, О.О. Кондрашихіна, К. Роджерс, Н. Роджерс, Г.С. Саваляйнен та ін.), тому схиляємось до невикористання терміна “соціальна фасиліативність” як надлишкового повтору (адже фасиліативність поза соціумом не виявляється), відповідно обираючи для вживання термін “фасиліативність” та його похідні.

Розмежування похідних терміна “фасиліативність” проводила В.Є. Суміна. Зокрема, мова йде про терміни “фасилітація”, “фасилітований”, “фасилітуючий”. “Фасилітований” той, хто піддається фасилітації, стимульований; фасилітуючий – володіє фасилітацією відносно як до себе, так і до іншого, спрямований на розслаблення та самовираження. Фасилітаційний – володіє фасилітацією, або ж під цим терміном розуміється її застосування [41, с. 4].

Розрізнати феномени фасилітації та персоналізації закликають нас деякі дослідники. Їхню принципову відмінність вони вбачають у тому, що за персоналізації відбувається актуалізація образу конкретного “значущого іншого”, а за фасилітації актуа-

лізується лише сам факт присутності іншого, не значущого як конкретної особистості [43; 44]. Таке розуміння фасиліативності є досить спрощеним і не відображає його многогранності: досить часто феномен фасилітації включає і персоналізацію, а зазначений погляд на фасилітацію характерний лише для перших експериментальних досліджень у сфері фізіології, соціальної психології тощо.

Фасиліативність часто розглядається у контексті поняття здібності – до певного виду діяльності, впливу, спілкування та ін. (О.Г. Врубльовська, О.О. Кондрашихіна та ін.). О.Г. Врубльовська розуміє здібність педагога до фасилітуючого спілкування як “іманентну якість особистості, яка дає змогу здійснювати педагогічну взаємодію як надиhaючу вихованця на інтенсивну, усвідомлену духовно-моральну самозміну та самодобудову згідно з особистісно-пріоритетними смислами життєдіяльності й актуалізуючи тим самим процеси його спрямованого та продуктивного саморозвитку” [6, с. 86–87]. О.О. Кондрашихіна визначає здібність до фасилітаційних впливів як “складну синтетичну систему особистісних особливостей (властивостей та якостей), які, будучи детерміновані гуманістичними, духовними цінностями, дають змогу найбільш продуктивно сприяти просуванню клієнта на шляху усунення негативних, дефіцитарних станів та переходу до особистісного зростання, підвищення рівня внутрішньої свободи, розвитку” [19, с. 45].

Правомірно підкреслити необхідність розгляду в проявах фасиліативності ціннісно-сислового стрижня, мотиваційного аспекта, тому що здібності до фасилітації пов’язані із цінністю її здійснення, наявністю у впливі розвивального смисла (інакше ця здібність впливати на іншу людину може використовуватися з інгібітною метою). Саме ця думка простежується у загальній психології, коли акцентується зв’язок здібностей зі спрямованістю особистості. Крім того, здібності – індивідуальні особливості людини, які є суб’єктивними умовами здійснення тієї чи іншої діяльності (чи декількох її видів) – фасилітація ж виявляється у різних сферах життєдіяльності, видах діяльності. Можливо, розгляд фасиліативності в контексті теорії здібностей більш органічний крізь призму діяльнісного підходу. Саме в такому контексті вивчається фасилітація Р.С. Димухаметовим [10] і визначається ним як усвідомлена та цілеспрямована діяльність; як явище, властиве викладачу; як специфічний вид діяльності педагога в андрогогічній моделі навчання.

Фасиліативність визначалась також як властивість особистості (М.Й. Казанжи, О.П. Саникова [15]). Однак, відзначимо, що прояви фасиліативності не є настільки цільними, неперервними, постійними – вони дискретні, неоднакові, неповторні. Адже в буденному житті існує безліч ситуацій, у яких

фасиліативність як властивість особистості повинна була б виявитися "за означенням", а в дійсності цього не відбувається, тому термін "властивість особистості" у методологічному сенсі має широке застосування відносно фасиліативності, а його вживання у психологічному значенні вимагає більшої коректності.

Наразі терміном "фасиліативність" ми позначаємо психологічну якість людини, яка є проявом її фасиліативного потенціалу [16]. Введення поняття "фасиліативний потенціал" дає змогу більш точно підійти до вивчення психічної реальності, яка стоїть за цими термінами. Розгляд фасиліативності як прояву властивості особистості дав можливість підкреслити деяку усталеність цієї характеристики. Водночас потрібно констатувати, що властивість особистості – це "рід психічних явищ, які відрізняються від короточасних психічних процесів і психічних станів більшою стійкістю, хоча і піддаються формуванню в процесі виховання та перевиховання. Стійкість властивостей особистості – не в їх неперервності, а в однаковості при повторних проявах..." [28, с. 127]. Однак багато психотерапевтів відзначали, що, незважаючи на техніки, прийоми тощо, які застосовуються у фасиліативній взаємодії з клієнтом, кожна психотерапевтична зустріч неповторна, тому питання "однаковості в повторях" відносно фасиліативності є дещо дискусійним.

Отже, фасилітація розглядалась як: феномен відносин, зокрема, гуманних між учителем і школярем (А.В. Хоменко); фасилітативна взаємодія (І.Н. Авдєєва, С.О. Борисюк, А.В. Хоменко); сила впливу на об'єкт, підтримуючий стиль соціальних відносин (М.А. Амінов, М.В. Молоканов); складова синдрому стану особистісної готовності для практичних психологів-професіоналів (І.Т. Богдан, Б.П. Яковлев); особливий стиль спілкування між фасилітатором та фасилітованим (І.Я. Пундик); специфічна функція педагогічного спілкування (В.Є. Суміна); фасилітативна спрямованість (О.А. Маслова); мотивувальна та стимулювальна сила особистісного розвитку (І.Я. Пундик); особливі умови, що спонукають до продуктивного самовдосконалення (О.В. Фісун); допомога в набутті й аналізі знань (Ф. Бурнард); готовність педагога до здійснення фасилітативної діяльності (Н.В. Носова). Вивчалися також фасилітуючі умови (К. Роджерс, Н. Роджерс, В.Є. Суміна), особливості фасилітатора (Д. Бюдженталь, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл).

Якщо розглядати феномен "фасиліативність" з погляду теоретико-методологічних засад його вивчення, то в основному фасиліативність досліджувалась як здібність або як компонент здібностей до певної діяльності (М.А. Амінов, О.І. Власова, О.Г. Врубльовська, О.І. Дімова, О.О. Кондрашихіна, М.В. Молоканов), як властивість особистості (М.Й. Казанжи, О.П. Саннікова), як спе-

цифічна діяльність (Р.С. Димухаметов, О.А. Маслова, Н.В. Носова, Г.С. Саволайнен, В.Є. Суміна), як особистісна риса, якість (І.В. Жижина, К. Роджерс), як специфічне спілкування, форма взаємодії (С.О. Борисюк, О.Г. Врубльовська, В.Є. Суміна). Дослідження також базувались на основних положеннях особистісно орієнтованого підходу (В.Є. Суміна). Вивчались усталені характеристики фасиліативності (М.Й. Казанжи) й особливості фасилітації як процесу (Ф. Бурнард), особливості формування (розвитку) фасиліативності (С.О. Борисюк, О.І. Дімова, І.В. Жижина, О.О. Кондрашихіна, О.А. Маслова, О.В. Пушкіна, В.Є. Суміна, О.Н. Шахматова) тощо.

Переважну кількість досліджень присвячено вивченню фасиліативності (особливо це стосується педагогіки, навіть визнано актуальним інституалізацію особливої галузі педагогіки – фасилітативної [35, с. 160]), але наявні праці, у яких вивчається якість протилежна фасиліативності – інгібітність. О.В. Поддьяков [29] досліджував протидію в навчанні як прояв інгібітності. У зазначеній феноменології автор виділяє три ситуації: навчання тому, що суперечить бажанням, інтересам, намірам людей; створення перепон у набутті знань, вмінь і навичок; використання процесу та результатів навчання інших людей з метою, що суперечить їх власним намірам [29, с. 119].

У психології виділяється ряд видів фасиліативності. Фасиліативність виявляється у певній діяльності, тому виділяються ідентичні найменуванню діяльності назви видів фасиліативності. Здебільшого мова йде про *педагогічну* або *соціально-педагогічну* фасилітацію.

Так, Л.І. Тімоніна вводить поняття "соціально-педагогічна фасилітація" та визначає її як соціальну фасилітацію, що виявляється у педагогічній взаємодії. Оскільки фасилітація є феноменом, що пов'язаний зі взаємодією людей, то автор відзначає необхідність вживання терміна "соціальна фасилітація" [42]. Г.С. Саволайнен під педагогічною фасилітацією розуміє "позитивний вплив учителя на учня, групу учнів, клас з метою створення емоційно сприятливої атмосфери, підвищення впевненості учнів у своїх силах, стимулювання та підтримання у них потреби в самостійній продуктивній діяльності" [36, с. 98]. І.Я. Пундик визначає педагогічну фасилітацію як "функцію стимулювання, ініціювання і заохочення саморозвитку та самовиховання учнів у процесі навчальної діяльності за рахунок взаємодії педагога та учня, їх особливого стилю спілкування й особливостей особистості педагога" [31, с. 119]. О.А. Галіцян визначає педагогічну фасилітацію, як "специфічний вид педагогічної діяльності вчителя, яка має за мету допомагати дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприя-

ти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допомагаючого, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри" [7].

Виховувальна взаємодія (за А.В. Хоменко) має фасилітуючий характер, якщо вона "надихає учнів на активне виявлення таких особистісних установок та індивідуальних якостей, які найповніше розкривають їх творчий потенціал, соціальну "значущість" для інших, реалізують ціннісний аспект самоствердження в контексті загальнолюдської та національної культури" [50]. І.В. Жижина визначає педагогічну фасилітацію як "складене інтегративне утворення, розвиток якого зумовлено індивідуально-типологічними та соціальними факторами життєдіяльності вчителів" [12, с. 46]. С.О. Борисюк визначає педагогічну фасилітацію як форму взаємодії, яка базується на засадах гуманізму, толерантності, полісуб'єктності, довіри і забезпечує гуманізацію навчально-виховного процесу [3].

М. Боуен вживає термін "терапевтична фасилітація". П.В. Лушин увів у науковий обіг поняття "екопсихологічна фасилітація" (екофасилітація), що розуміється як "недирективне керування саморозвитком особистості", "процес толерування невизначеності", "створення атмосфери екологічного ставлення до дійсності", "рух смислів чи перехідних форм в умовах кризи", "підтримання ритму саморозвитку певної психічної чи соціальної екосистеми" [52].

Для повного розгляду термінологічних визначень фасиліативності як психологічного феномену доречно зупинитись на феноменах, прояви яких близькі до фасиліативних (можуть перетинатись або збігатися). У першу чергу слід зосередитись на аналізі таких понять, як "альтруїзм", "допомога", "допомагаюча (просоціальна) поведінка", їх похідних і різновидах.

Х. Хекхаузен розуміє під наданням допомоги, поведінкою альтруїстичною чи просоціальною будь-які дії, що спрямовані на благополуччя інших людей [49, с. 443]. Більш деталізовано підходить до розмежування цих понять С.К. Нартова-Бочавер. Учена вважає, що альтруїстична поведінка передбачає відмову від власних інтересів на користь інших людей, цілковиту самопожертву, а допомагаюча поведінка передбачає врахування потреб іншої людини, сприяння їй, при цьому можуть дещо відтіснятись власні проблеми [25, с. 56]. Отже, і та, і інша форми поведінки спрямовані на благополуччя іншого, але різною мірою враховують інтереси та потреби особистості – суб'єкта допомоги.

М.М. Наконечна досліджувала допомогу іншому як засіб розвитку особистості. А допомога іншому розглядається нею як взає-

модія з ним, що здійснюється з метою "1) полегшення його страждання; 2) сприяння його розвитку, розкриттю потенціалу його здібностей" [24, с. 84]. Не включений у перелік випадок допомоги не для полегшення страждання чи сприяння розвитку (хоча і те, і інше може привести (або ж ні) до розвитку). Відповідно, допомогу в сприянні розвитку іншого, розкриття потенціалу його здібностей можна трактувати як фасиліативність.

О.Б. Старовойтенко відзначає, що допомога, посередництво інших у набутті особистістю власного "Я" можна визначити як виховання особистості. Мова йде про духовний вплив – «розвивальну взаємодію інших (іншого), які прийняті та перетворені особистістю в істотні риси і способи існування власного "Я"» [40, с. 96].

Часто фасиліативність правомірно пов'язують із наданням допомоги іншій людині, однак слід зауважити, що фасиліативність – це допомога, яка передбачає сприяння розвитку іншої особистості (і лише частково може включати такі види допомоги як допомога в скрутному становищі, біді та ін.).

Таким чином, через розгляд генезису фасиліативності можна припустити, що так звана "проста" допомога є в історичному контексті розвитку людства на перших його щаблях зародковим вираженням фасиліативності. Трансформація людства передбачала більш складні психічні утворення – одним з яких є фасиліативність. Тільки в розвинутому суспільстві головна увага зосереджується не на намаганні нагодувати народ, вгамувати політичні та соціальні чвари та ін., а на сприянні розвитку потенціалу, закладеного в кожному члені суспільства. Співзвучні думки знаходимо в працях А. Бергсона. Більш детально питання співвідношення фасиліативності із зазначеними феноменами проаналізовано нами раніше [14].

Фасиліативність, точніше, фасилітація, часто розглядалась дослідниками як процес або спосіб (технологія, модель, функція тощо) розвитку іншої людини, сприяння її особистісному зростанню. Особливо широко використовується таке розуміння фасилітації в педагогічній та психотерапевтичній практиці. Як приклад можна навести працю О.А. Філозопа, у якій фасилітація особистісної адаптованості проводилась за допомогою творчого самовираження людей пізньої дорослості [47]. У цьому контексті доцільно також зупинитись на поглядах Р.С. Димухаметова відносно розуміння фасилітації як "прогностичної "ініціююче-резонансної" інноваційної моделі управлінських відносин у синергетичному процесі підвищення кваліфікації вчителя, яка спирається на розуміння того, що сукупність явищ (в природі та суспільстві) являє собою складно організовану систему й орієнтує управління на використання законів самоорганізації" [11]. О.Ю. Комарова в технологію психолого-

педагогічної фасилітації подолання труднощів і складнощів мовних тестів включає процедуру операціоналізації переборення труднощів і процедуру аналізу завдань для подолання складності [18, с. 8].

Фасилітація розглядається як *техніка* (чи *технологія*) найчастіше поряд з модуерацією, медіацією. Розглянемо їх відмінності, що виявляються у процесі практичного застосування цих термінів.

Основним інструментом модуерації є візуалізація процесу прийняття рішення (фасилітація цього не передбачає). Цілі модуерації та фасилітації подібні – пошук рішення, але при фасилітації тренер знає відповідь на запитання, до якого дійде група, а модуератор – нейтральна людина. І в модуерації, і в фасилітації відбувається залучення усіх учасників у процес обговорення. Правильна модуерація – це і є груповий або командний коучінг. Медіація найчастіше використовується для примирення сторін, мета відмінна від фасилітації чи модуерації. Медіатор не нав'язує рішення, його завдання – щоб сторони дійшли оптимальної для усіх сторін згоди [45]. Тобто, медіація – це переговори, побудовані посередником-медіатором таким чином, що сторони самостійно доходять до взаємовигідної згоди [45].

Виділяється алгоритм фасилітації: 1) визначення мети, яку потрібно досягти; 2) збір ідей, визначення проблеми; 3) формування робочих груп; 4) проробка теми [45]. В.Д. Потапова не зосереджується на етапах самої фасилітації, але відзначає значущість фасилітації як заключної ланки – надання дієвої допомоги людині, яка першопочатково може детермінуватись емпатійними переживаннями, обдумуванням положень іншого тощо [30]. П.В. Лушин також виділяє фасилітацію як один з етапів навчання за участю вчителя-фасилітатора [20]. Соціальна фасилітація як процес, на думку соціальних психологів (Д. Майерс), вміщує такі складові: присутність інших – оцінювання індивідуального внеску – боязнь оцінки і відволікання уваги – збудження – соціальна фасилітація. А коли людину не можна оцінити чи зробити відповідальною, більш імовірна соціальна лінь (тобто інгібіція).

Р.С. Димухаметов зосереджується на виділенні й аналізі атрибутів фасилітації – це діяльність, суб'єкт, функція, мотив, мета, спосіб, предмет, метод, засоби, результат [10], та вважає фасилітацію технологією управління специфічною андрогогічною педагогічною системою [10].

Виділяються також поняття, які можуть описувати різні аспекти феномену фасилітативності. Зокрема, виділяється поняття "фасилітаційна компетентність" (Г.С. Саволайнен, 2006), яке розуміється як "система знань у галузі педагогічної фасилітації; усвідомлення значущості фасилітаційної діяльності вчителя в освітньому процесі; володіння методами та прийомами здійснення фасилітаційної діяльності та наявність по-

зитивного досвіду такої діяльності" і входить у структуру соціокультурної компетентності вчителя [36, с. 98]. О.А. Маслова зосереджується на вивченні фасилітативної спрямованості педагога, яка трактується як "позитивне ставлення до дитини, до себе та діяльності, що виявляється у створенні умов для продуктивної освіти та безпечного розвитку всіх суб'єктів професійно-освітнього процесу за рахунок особистісно орієнтованого стилю спілкування та діяльності" [21].

На думку дослідників, фасилітатором може бути вчитель, консультант, батьки, менеджер з персоналу, друг, зрештою – будь-яка людина (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Н. Роджерс та ін.). Водночас встановлено, що фасилітативність виявляється у різних сферах життєдіяльності, особливо вивчено фасилітативність у сфері педагогічної діяльності.

Нами введено поняття "сфера фасилітативності" та виділено основні сфери прояву фасилітативності: 1) навчання та виховання; 2) сімейний побут; 3) дружні відносини; 4) психотерапія і консультування; 5) професійні відносини; 6) загальнолюдські відносини. Позначені сфери фасилітативності виділені досить умовно, оскільки людина може одночасно реалізовувати себе в декількох із них, однак такий поділ є доцільним, тому що кожна являє собою самостійну об'єктивну життєву реальність [13].

У літературі наявна велика кількість описів носія фасилітативних якостей – фасилітатора. Цей опис часто супроводжується аналізом функцій фасилітатора, як наслідок – можна більш деталізовано виділити функції фасилітативності. Зокрема, фасилітатор надає допомогу в досягненні цілей, самопізнанні, самовизначенні, самореалізації [11], сприяє неперервному процесу учіння, розділяє відповідальність за процес учіння, надає свій досвід і знання як ресурси учіння тощо [33], створює безпечне оточення, підгрунтя, тобто умови фасилітації [34], забезпечує осмислене учіння [35].

Незважаючи на те, що основною функцією фасилітативності є сприяння розвитку іншої людини, можна більш диференційовано виділити її функції, підкреслюючи, що всі вони спрямовані на виконання однієї глобальної функції – сприяння, допомога в розвитку людині. К. Роджерс [33] зазначав, що фасилітація – процес обопільний. Люди, які підтримують інших, самі отримують підтримку. Сприяння розвитку іншої людини – фасилітативність (спрямована на іншого), але виявляється також і в розвитку самого фасилітатора, тобто спрямована на себе. О.О. Маєр, Г.В. Межина, С.Я. Ромашина зазначають, що фасилітація є зоною потенціального розвитку кожного, за умови взаємного розвитку [35]. Фасилітація є двостороннім процесом взаємовпливу суб'єктів взаємодії [51]. Г.В. Межина відзначає, що обсяг фасилітативного впливу вчителя не

залишається на одному рівні, а скорочується за рахунок взаємофасилітації та самофасилітації учнів [23, с. 205]. Цей уже відомий постулат щодо двосторонньої спрямованості фасиліативності також можна прослідкувати і в її функціях.

Внаслідок аналізу літератури доцільно виділити такі функції фасиліативності.

1. *Комунікативна*, яка виявляється у створенні та (або) підтриманні доброзичливої атмосфери спілкування, ефективної комунікації між людьми, наявності (або розвитку) психологічних умінь сприймання, розуміння іншого, навичок вербального та невербального спілкування (О.Г. Врубльовська, О.О. Маєр, Г.В. Межина, К. Роджерс, С.Я. Ромашина, О.Б. Старовойтенко, В.Є. Суміна). Адже духовні впливи пробуджують, змінюють та розвивають життєві відносини особистості [40]. В.Є. Суміна виділяє як функцію фасилітації створення доброзичливої атмосфери спілкування, розвиток таких психологічних умінь, як розуміння настрою, характеру партнера, експресії та ін. [41, с. 3]. О.О. Маєр, Г.В. Межина, С.Я. Ромашина вважають, що завданням фасилітації є допомога в знаходженні гармонії у відносинах із групою та собою [35].

2. *Ціннісно-сміслова* виявляється у трансформації смислової сфери особистості, системи її ціннісних орієнтацій із превалюванням гуманістичних цінностей, поваги до способу буття людини (О.Г. Врубльовська, О.О. Кондрашихіна, Н. Роджерс та ін.). Цінності, установки і сам спосіб буття фасилітатора створює умови, за яких людина може відважитись на емоційний ризик – здійснити подорож у країну автентичності [34, с. 65].

3. *Адаптивна* виявляється у соціалізації людини, включенні її в соціальні відносини, пристосуванні до соціальних умов (В.А. Бартьєв, К. Роджерс, О.А. Філозоф та ін.).

Ця функція фасиліативності досліджувалась нами емпірично за участю студентів-іноземців, які проходять адаптацію до іншомовного середовища – цей період життя характеризувався ними як досить напружений і важкий. Основну вибірку дослідження можна поділити на три групи: 1) місцеві студенти; 2) студенти з Турції, Китаю та Туркменістану, які навчаються в університеті й адаптуються до абсолютно нових умов; 3) студенти-іноземці, які зараз навчаються або вже закінчили ВНЗ, взяли шлюб з українками, у деяких сім'ях уже є діти [17].

Як основні методи було обрано спостереження, бесіду та тестування. У результаті експериментальної роботи встановлено, що поведінка представників групи студентів-іноземців характеризується відокремленістю, дотриманням своїх релігійних традицій, спілкуванням переважно зі "своїми", рідною мовою та ін. Такий тип поведінки часто не дуже продуктивний, тому що виключно формальне спілкування з місцевими студента-

ми призводить до поганого опанування російської мови.

Однак навіть у цій групі виділяються студенти-іноземці, які активно спілкуються з місцевими студентами, тому непогано володіють російською мовою, що надає їм широкі можливості не тільки для спілкування, а й для навчання (це підтверджується оцінками). Причому, початковий рівень оволодіння мови був приблизно однаковий.

Додаткове вивчення цього фактора за участю місцевих студентів показало, що особливу роль відіграла не тільки досить велика кількість іноземців у навчальній групі (10 осіб), а особлива атмосфера, пануюча в групі. Встановлено, що у більшості студентів усі показники фасиліативного потенціалу на високому рівні. Саме вираженістю фасиліативності учасників навчальної групи (умінням підтримувати, сприяти, провокувати та ін.) можна пояснити ефективну адаптацію й успішне навчання студентів-іноземців, що входять до неї.

Отриманий результат є досить вагомим, тому що відкриває нові можливості допомоги молоді у важких життєвих ситуаціях. Перебування "поряд" людини з розвинутим фасиліативним потенціалом може успішно замінити психологічний супровід. Основним фактором фасиліативності соціального середовища є присутність у групі фасиліативних особистостей. Отримані дані можна враховувати при комплектації навчальних груп: місцеві студенти з високим рівнем фасиліативного потенціалу можуть становити значну частину групи і формувати таким чином фасиліативне середовище для студентів-іноземців (створюється потужний поштовх особистісного розвитку). Адже дуже важливо, щоб поряд перебували не просто дружелюбні, чуйні, добрі люди, а щиро зацікавлені в особистісному розвитку оточення та з вираженим умінням фасиліативно впливати на інших.

Звичайно, не тільки фасиліативні якості оточення є ключовим фактором у процесі адаптації, однак їх вагова роль безсумнівна. Вплив фасиліативного середовища може бути навіть більш потужним, оскільки він є непростю сумою фасиліативних можливостей окремих членів групи, а акумулює складну групову фасиліативну енергію.

Узагальнення результатів дослідження полікультурних студентських сімей (третя, порівняно невелика, група досліджуваних) дає можливість побачити ще одну грань (функцію) фасиліативності. Більш толерантну, продуману поведінку демонструють чоловіки з розвинутою фасиліативністю. Вони не тільки не створюють перепон, а навпаки – заохочують прагнення дружини займатись улюбленою справою, пишаються її досягненнями, не нав'язують їй своїх уявлень щодо прийнятної соціальної поведінки жінки. Бесіди з такими подружніми парами показали, що взаємна любов тісно перепле-

тена з прагненням розвивати все краще в супутнику життя (як тут не пригадати розуміння любові Е. Фроммом). Отже, емпірично підтверджено наявність ще однієї функції фасилитивності – сприяння самореалізації.

4. *Самореалізаційна* виявляється в актуалізації прихованих ресурсів, розкритті можливостей, здатності виявити себе, свої знання, вміння та навички (О.В. Гур'янова, О.О. Маєр, Г.В. Межина, К. Роджерс, Н. Роджерс, С.Я. Ромашина, В.Є. Суміна та ін.). Поняття "фасилітатор", "садівник", "психотерапевт" Н. Роджерс використовує як взаємозамінні та вважає, що фасилітатор створює оточення, своєрідний контейнер, у якому люди можуть актуалізувати свій потенціал [34]. В.Є. Суміна виділяє як функцію фасилітації сприяння самоактуалізації і подальшому особистісному розвитку [41].

5. *Творча* – стимулювання творчих здібностей людини, створення нею нових об'єктів (О.В. Гур'янова, Т.Б. Князева, О.О. Маєр, Г.В. Межина, К. Роджерс, Н. Роджерс, С.Я. Ромашина). Н. Роджерс порівнювала стимуляцію творчого процесу з оброблянням родючого ґрунту: "Ми приділяємо увагу всьому тому, що сприяє зростанню, і дозволяємо кожній рослині розвиватися у своєму власному темпі" [34, с. 65]. Фасилітація є засобом створення творчого освітнього середовища [35].

6. *Егозахисна* – полягає в збереженні внутрішнього світу людини, її ціннісно-смісловної сфери та ін. (О.О. Маєр, А. Маслоу, Г.В. Межина, Р. Мей, К. Роджерс, С.Я. Ромашина).

7. *Проектувальна* виявляється у плануванні людиною нових завдань, постановці віддалених перспектив для реалізації (О.О. Маєр, Г.В. Межина, С.Я. Ромашина та ін.).

8. *Рефлексивна* виявляється в усвідомленні, критичному аналізі, переробці інформації, її адекватній інтерпретації (О.О. Маєр, Г.В. Межина, К. Роджерс, С.Я. Ромашина, О.Б. Старовойтенко та ін.). Фасилітація сприяє готовності та можливості відшукувати, вибирати, переробляти інформацію, необхідну для вирішення певних завдань [35, с. 163].

9. *Емоційна* виявляється у підтриманні позитивного емоційного налаштування людей (О.О. Маєр, Г.В. Межина, К. Роджерс, С.Я. Ромашина та ін.). Фасилітативна функція полягає в забезпеченні психологічного настрою [35], емоційної підтримки [33]. Експериментальні дослідження свідчать, якщо батьки ставляться до дитини емоційно тепло, то такі діти демонструють більш високу самоповагу, краще взаємодіють з іншими, мають вищі соціальні досягнення та ін. [33, с. 378].

10. *Регуляційна* виявляється у внесенні коректив у поведінку, стиль життя, плани, дії. Зокрема, досить часто в контексті регулятивної функції вчені вказують на стимулювання

або на стримування (О.О. Маєр, Г.В. Межина, К. Роджерс, С.Я. Ромашина та ін.).

Фасилітатор, за необхідності, здійснює консультативну, стимулювальну, оцінно-корегувальну, контрольну функції, чим забезпечує умови для самокерування, саморегуляції пізнавальної активності фасилітованого, зміни репродуктивної на продуктивну діяльності тощо [35]. Фасилітація забезпечує вміщення учня у позицію суб'єкта взаємодії, що передбачає здійснення вільного вибору, прийняття відповідальності за свій вибір – саме в цих умовах учень має можливість і відчуває необхідність у саморегуляції своєї діяльності [23, с. 205].

Отже, фасиліативність (без безпосереднього вживання цього терміна) вивчалась у межах філософії (А. Бергсон, М. Бердяєв, Дж. Мілль, Сократ, В. Соловйов, А. Уотсон та ін.); фізіології (В.М. Бехтерев, Фере); різних галузях психології, зокрема, соціальної (Р. Зайонс, Ларсон, Д. Майерс, Д. Майклз, В. Меде, М.М. Обозов, Ф. Олпорт, Тревіс, Н. Триплет, П. Хант, Д. Хіллеррі); загальної психології (М.Й. Канзанжі), педагогічної та вікової психології (О.Г. Врубльовська, О.О. Кондрашихіна), психотерапії та психологічного консультування (М. Боуен, Ф. Бурнард, К. Роджерс, Н. Роджерс); педагогіки (І.Т. Богдан, Л.М. Вавилова, О.А. Галіцян, О.В. Гур'янова, Р.С. Димухаметов, О.І. Дімова, О.В. Козіна, І.Ю. Кузнецова, О.О. Маєр, Г.В. Межина, І.Я. Пундик, С.Я. Ромашина, Л.І. Тімоніна, О.В. Фісун, О.Н. Шахматова, Б.П. Яковлев) та ін. або ж на перетині різних наук, наприклад, філософії, психології та педагогіки (О.М. Поддьяков) тощо.

IV. Висновки

У дефініції фасиліативності дослідниками по-різному розставлялись акценти – на створенні фасиліативних умов, наявності у фасилітатора специфічних якостей, на самому процесі розвивальної взаємодії тощо. Незважаючи на розбіжності у проаналізованих визначеннях, спільним є акцент на розвивальному впливі на іншу людину, тому вважаємо, що фасиліативність – це сприяння, допомога в розвитку іншій особистості.

Проаналізувавши визначення фасиліативності, надані в межах різних наук і концептуальних підходів до вивчення цього феномену, нами було введено поняття (і, відповідно, теоретична модель) фасиліативного потенціалу особистості [16]. Фасиліативний потенціал – це особистісне утворення, за допомогою якого можна цілісно, інтегрально в загальному вигляді описати мотиви прояву фасиліативності та фасиліативні здібності людини, тобто фасиліативний потенціал є відображенням системної організації власне фасиліативного в людині, а основною формою його прояву є феномен фасиліативності. Це було зроблено для узгодження тонкощів у термінологічному позначенні феномену фасиліативності, адже:

1) фасиліативний потенціал містить фасиліативні здібності; 2) актуалізуючись фасиліативний потенціал виявляється як фасиліативність особистості; 3) фасиліативний потенціал може виявлятися у різних видах діяльності, пов'язаній зі взаємодією між людьми; 4) залежно від частоти, повторюваності та інших характеристик, прояви фасиліативного потенціалу в окремих випадках можна розглядати як властивість особистості; 5) прояви фасиліативного потенціалу мають певну стадіальність, етапи, тобто певні динамічні характеристики, що вказує на можливість вивчення фасиліативності як процесу.

У результаті аналізу літератури можна виділити декілька основних понять і, відповідно, моделей фасиліативності: фізіологічну, філософську, релігійну, психологічну, педагогічну, психотерапевтичну тощо. Особливості філософської та релігійної наведено в одній з попередніх публікацій. Відносно інших моделей, зазначимо, що психологічна набуває всі зазначені (за виключенням фізіологічної), оскільки психологічне визначення фасиліативності ширше й узагальнює більше коло психічної реальності (зокрема, прояв у різних видах діяльності).

Виділено й описано багатогранність функції фасиліативності, яка виявляється у комунікативній, ціннісно-смысловій, самореалізаційній, творчій, егозахисній, проєктувальній, рефлексивній, емоційній, регуляційній гранях та їх поєднаннях. Усі вони спрямовані на виконання однієї глобальної функції – сприяння, допомога в розвитку людини. Виділення граней функції фасиліативності дає змогу глибше пізнати цю досить широку та багатоаспектну функцію.

Сприяння розвитку іншої людини – фасиліативність (спрямована на іншого), а також виявляється у розвитку самого фасилітатора, тобто спрямована на себе. Цей уже відомий постулат щодо двосторонньої спрямованості фасиліативності також простежується в її функціях.

Розгляд інших феноменів, пов'язаних із фасиліативністю, показав, що фасиліативність можна розглядати як один з різновидів допомоги, просоціальної, альтруїстичної поведінки. Характерною відмінністю фасиліативності є її основна функція – сприяння розвитку особистості.

Аналізуючи генезис фасиліативності, можна припустити, що так звана "проста" допомога в історичному контексті розвитку людства на перших його щаблях є зародковим вираженням фасиліативності.

Зазначимо, що кожний із наведених поглядів описує частину психічної реальності під назвою "фасиліативність" і має право на існування, оскільки різне розуміння цього феномену було вихідною позицією в багатьох дослідженнях (отже, кожне розуміння має евристичну цінність), використовуючи різне теоретичне розуміння як вихідну точку, були отримані важливі для практики

емпіричні результати (що свідчить про практичну цінність різних підходів) тощо. Введені нами поняття "фасиліативний потенціал", "сфера фасиліативності" та ін. сприяють інтеграції існуючих доробок та поясненню нюансів, які раніше залишались поза теоретико-методологічним обґрунтуванням.

Список використаної літератури

1. Авдеева И.Н. О возможности использования краткосрочной психотерапии в фасилитативной педагогической практике / И.Н. Авдеева // Журнал практикующего психолога. – 2009. – Вып. 15. – С. 173–189.
2. Аминов Н.А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 74–83.
3. Борисюк С.О. Развитие способности до фасилитативной взаимодействия у майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу / С.О. Борисюк // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 5. – С. 180–182.
4. Бурнард Ф. Тренінг міжличностного взаимодействия / Ф. Бурнард. – СПб. : Питер, 2002. – 304 с.
5. Власова О.І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореф. дис. докт. психол. наук / О.І. Власова. – К., 2006. – 45 с.
6. Врублевская Е.Г. Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению : учебное пособие / Е.Г. Врублевская. – Хабаровск : Колорит, 2001. – 182 с.
7. Галицан О.А. Сутність і структура педагогічної фасилітації вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/9/statti/galican.htm>.
8. Гур'янова О.В. Використання творчої педагогічної взаємодії на заняттях із технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/PORTAL/soc_gum/znpbdpu/Ped/2011_3/Curj.pdf.
9. Димова О.И. Педагогические условия развития способности к фасилитирующему взаимодействию у будущих учителей : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О.И. Димова. – Хабаровск, 2002. – 22 с.
10. Димухаметов Р.С. Фасилитация как специфическая педагогическая деятельность в андрогогической модели обучения [Электронный ресурс] / Р.С. Димухаметов. – Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?ubaction=showfull&id=1286643648&archive=&start_from=&ucat=&.
11. Димухаметов Р.С. Фасилитация как функция творчества методиста Института повышения квалификации [Электронный ресурс] / Р.С. Димухаметов. – Режим до-

- ступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>.
12. Жижина И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога : дисс. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / И.В. Жижина. – Екатеринбург, 2000. – 153 с.
 13. Казанжи М.И. Основні сфери фасилітації / М.И. Казанжи // Современные направления теоретических и прикладных исследований 2010 : междунар. научно-практическая конференция, Одесса, 15–26 марта 2010 г. – Одесса : Черноморье, 2010. – Т. 22: Педагогика, психология и социология. – С. 66–69.
 14. Казанжи М.И. Проблемы дослідження мотивації допомоги / М.И. Казанжи // Міжнар. наук.-практ. конференція: психологія особистості: теорія, досвід, практика, Одеса, 25–26 вересня, 2009 р. – Наука і освіта. – С. 112–116.
 15. Казанжи М.И. Психологічні особливості фасиліативності як властивості особистості : дис. на здобут. вчен. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / М.И. Казанжи. – Одеса, 2006. – 252 с.
 16. Казанжи М.И. Фасиліативний потенціал як основа фасиліативних проявів людини / М.И. Казанжи // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2009. – № 3. – С. 91–99.
 17. Казанжи М.И. Фасиліативный потенциал социальной среды как один из факторов успешной адаптации молодежи в поликультурном жизненном пространстве / М.И. Казанжи // Молодежь в современном обществе: проблемы и решения : междунар. научно-практ. конференция, Россия, Псков, 30 сентября – 2 октября 2010 г. – Псков : ПГПУ им. С.М. Кирова, 2010. – С. 67–69.
 18. Комарова Е.Ю. Психолого-педагогическая фасилитация преодоления трудности и сложности языковых тестов : автореф. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология", 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания" / Е.Ю. Комарова. – Тамбов, 2012. – 23 с.
 19. Кондрашихина О.О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів : дис. на здобут. вчен. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О.О. Кондрашихина. – Київ, 2004. – 239 с.
 20. Лушин П.В. Психология личностного изменения / П.В. Лушин. – Кировоград : Имэкс ЛТД, 2002. – 360 с.
 21. Маслова Е.А. Условия формирования фасилитативной направленности у студентов педагогического колледжа [Электронный ресурс] / Е.А. Маслова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/101-5534>.
 22. МЕДИНФА. Медицинская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medinf.ru/terms/15/4652/>.
 23. Межина А.В. Формирование эмоционально-волевой саморегуляции учащихся на основе фасилитации / А.В. Межина // Образование и саморазвитие. – 2009. – № 5 (15). – С. 202–207.
 24. Наконечна М.М. Психологічні аспекти формування схильності допомагати іншому / М.М. Наконечна // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі]. – Київ ; Ніжин, 2008. – Т. 10. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 84–87.
 25. Нартова-Бочавер С. Психология личности и межличностных отношений / С. Нартова-Бочавер. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
 26. Нервная фасилитация [Электронный ресурс] // Мудрость тела. – Режим доступа: <http://mudrosttela.ru/291/>.
 27. Носова Н.В. Особистісні детермінанти гуманізації взаємин у педагогічному процесі : автореф. дис. на здобут. наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Н.В. Носова. – К., 2007. – 18 с.
 28. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.
 29. Поддьяков А.В. Философия образования: проблема противодействия / А.В. Поддьяков // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 119–128.
 30. Потапова В.Д. Гуманістична спрямованість розвитку професійного психолога / В.Д. Потапова. – Донецьк, 2000. – 131 с.
 31. Пундик И.Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза / И.Я. Пундик. – Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2 (59). – С. 119–123.
 32. Пушкина О.В. Образовательная среда как основополагающее условие фасилитации профессионального самоопределения учащихся : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / О.В. Пушкина. – Томск, 2012. – 23 с.
 33. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
 34. Роджерс Н. Фасилитация творчества / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 64–73.
 35. Ромашина С.Я. Фасилитативная педагогика (к постановке проблемы) / С.Я. Ромашина, А.А. Майер, А.В. Межина // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 5 (21). – С. 159–164.

36. Саволайнен Г.С. Формирование социокультурной компетентности студентов – будущих учителей в образовательном процессе ВУЗа [Электронный ресурс] / Г.С. Саволайнен. – Режим доступа: http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0103668.pdf.
37. Санникова О.П. Фасилитивность в системе индивидуально-психологических особенностей личности / О.П. Санникова, М.И. Казанжи // Наука і освіта. – 2004. – № 6–7. – С. 251–253.
38. Словари [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.deport.ru/slovar/psychology/sotsialnaja-fasilitatsija.html>.
39. Социальная психология : учебное пособие / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 351 с.
40. Старовойтенко Е.Б. Духовные влияния как основа воспитания и саморазвития личности / Е.Б. Старовойтенко // Психологический журнал. – 1992. – № 4. – Т. 13. – С. 95–98.
41. Сумина В.Е. Развитие умений фасилитации общения у студентов в процессе овладения иноязычной речью : автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / В.Е. Сумина. – Ростов-на-Дону, 2006. – 24 с.
42. Тимонина Л.И. Социально-психологическая фасилитация учебной деятельности неуспевающих подростков : дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразоват. и высш. шк.)" / Л.И. Тимонина. – Кострома, 2002. – 212 с.
43. Фасилитация социальная [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wiki.myword.ru/index.php/Фасилитация_социальная.
44. Фасилитация социальная [Электронный ресурс] // Словари. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/~книги/Азбука%20психолога/Фасилитация%20социальная>.
45. Венгрия К. Фасилитация, модерация, медиация [Электронный ресурс] / К. Венгрия. – Режим доступа: http://www.training.com.ua/live/news/fasilitacija_mediacija.
46. Фасилитация [Электронный ресурс] / Мир словарей // Политический словарь. – Режим доступа: http://mirslovari.com/content_pol/fasilitacija-3596.html.
47. Филозоф А.А. Фасилитация личностной адаптированности в период поздней взрослости средствами творческого самовыражения : дис. ... канд. психол. наук / А.А. Филозоф. – Воронеж, 2005. – 232 с.
48. Фісун О.В. Сутність фасилітації як психолого-педагогічного явища [Електронний ресурс] // Педагогічні науки. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/18_EN_2009/Pedagogica/48678.doc.htm (8.11.11).
49. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
50. Хоменко А.В. Фасилітація як феномен гуманних відносин учителя й молодшого школяра [Електронний ресурс] / А.В. Хоменко. – Режим доступу: [http://vuzlib.com/content/view/152/84/\(15.01.12.\)](http://vuzlib.com/content/view/152/84/(15.01.12.)).
51. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / С.И. Шахматова // Профессиональное образование. Приложение "Новые педагогические исследования". – 2006. – № 3. – С. 118–125.
52. Экофасилитация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecofacilitation.ucoz.com>.

Стаття надійшла до редакції 20.07.2012.

Казанжи М.И. Понятие фасилитивности, ее виды и некоторые грани проявления основной функции

В статье приведены результаты обобщения взглядов на феномен фасилитивности в разных науках и концептуальных подходах. Выделено и описано сложность функции фасилитивности, которая проявляется в коммуникативной, ценностно-смысловой, самореализационной, творческой, эгозащитной, проектировочной, рефлексивной, эмоциональной и регуляционной гранях.

Ключевые слова: фасилитивность, функция фасилитивности, фасилитивный потенциал, сфера фасилитивности.

Kazanzhy M. The concept of facilitative ability, its kinds and some verges of the main function display

The article represents the results of generalization of views on the phenomenon of facilitative ability within different sciences and conceptual approaches. The complexity of the function of facilitative ability which declares itself in communicative, value-notional, self-realizing, creative, ego-protective, projecting, reflexive, emotional and regulating verges is defined and described. The appropriateness of introducing such terms as "facilitative potential", "the field of facilitative ability" is proved.

Key words: facilitative ability, the function of facilitative ability, facilitative potential, the field of facilitative ability.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КАТЕГОРИИ "ВРЕМЯ" В ПСИХОЛОГИИ

В статье рассмотрены теоретико-методологические аспекты изучения становления и развития основных научных подходов к проблеме психологического времени личности. Определены специфические закономерности течения психологического времени для женщин с учетом возрастных различий.

Ключевые слова: масштабы психологического времени личности, закономерность, психологический возраст.

I. Введение

Основная проблема личностно-психологических исследований времени состоит в том, чтобы выяснить, как из различных форм переживания физического, биологического и социального времени у человека формируется осознанная картина времени его жизни, выполняющая функцию долговременной регуляции жизненного пути.

Исследование психологического времени имеет не только теоретическое значение для развития психологии личности и социальной психологии, но и находит непосредственный выход в решении практических задач формирования личности. Подобные научные исследования связаны с возможностями формирования широкой и разносторонней жизненной перспективы личности, с обучением человека способам рационального и продуктивного использования времени жизни.

II. Постановка задания

Цель статьи – исследовать становление и развитие научных подходов к проблеме психологического времени.

III. Результаты

Выделяют различные формы времени, детерминирующие жизнь человека: хронологическое, биологическое, социальное и психологическое время. Как к любому физическому объекту, к человеку применимы эталоны и единицы физического времени, в которых измеряется хронологический возраст.

Организм человека подчинен закономерностям биологического времени. Подтверждением концепции биологического времени является открытие биологических часов – физиологических процессов, задающих ритм жизнедеятельности организма (только в человеческом организме насчитывается до 100 различных биологических часов) [8, с. 16–24]. Результаты многочисленных исследований в данной области позволяют говорить об объективном характере биологического времени и его неодолимой взаимосвязи с хронологическим временем [2, с. 13].

Несмотря на значимость биологических закономерностей, решающая роль в формировании отношения человека как личности ко времени принадлежит социальным детерминантам: структуре и содержанию времени человеческой истории и конкретного общества, времени социальных групп и слоев, в которые включена личность. Социологический аспект исследования проблемы социального времени раскрыт в работах В.И. Болгова (1970), Э.А. Елизарьева (1969), Г.Е. Зборовского (1974). Категория исторического времени разработана в исследованиях философов, историков, культурологов (Б.А. Грушин, 1961; А.Я. Гуревич, 1969; Н.М. Есипчук, 1978; А.Ф. Лосев, 1977; Б.Ф. Поршнев, 1974). Опубликованы монографии (А.И. Лой, 1978; В.П. Яковлев, 1980; А.И. Яценко, 1977), в которых определена специфика общепсихологического подхода ко времени как форме социального бытия и категории человеческого сознания.

В монографии В.П. Яковлева "Социальное время" рассмотрены вопросы собственного времени личности во взаимосвязи его объективных и субъективных компонентов. В индивидуальном субъективном времени автор выделяет несколько уровней. Так, первый уровень представляет собой сложный социокультурный феномен, подразумевающий расширение индивидуальной ретроспективы за счет опыта предыдущих поколений и произвольное включение этого опыта в свой внутренний мир. Второй уровень субъективного времени составляет переживание, оценка индивидом своего прошлого (память и воспоминание) и настоящего времени (восприятие смен, развития текущих событий). Третий уровень субъективного времени индивида состоит в том, каким представляется ему темп времени уже без него, после его смерти. Речь идет о временной перспективе, как бы дополняющей и продолжающей "прижизненную" ориентировку в мире. Дети и внуки выступают для отцов и дедов носителями не только настоящего, но и будущего времени – они как бы подтверждают несомненность продолжения жизни [10, с. 65].

Таким образом, индивидуальная жизнь в сознании человека не ограничивается рам-

ками непосредственного существования, она рассматривается также в историческом масштабе, когда события, происходящие до рождения индивида, и те, которые произойдут после его смерти, вовлекаются в сферу временных отношений и выступают условием формирования личностной концепции и непосредственных переживаний времени. Психологическое время личности в историческом масштабе – это освоение индивидуальным сознанием временных отношений и закономерностей человеческой истории, в результате которого историческое будущее предстает в глазах индивида как его собственное будущее, как возможность преодоления ограниченности времени индивидуальной жизни.

Наряду с историческим масштабом существует биографический масштаб психологического времени, который задается временем жизни в целом, то есть хронологическими границами индивидуального существования человека и его представлениями о наиболее вероятной продолжительности своей жизни. Проблема психологического времени в масштабе человеческой жизни получила теоретическое обоснование в работах Б.Г. Ананьева, Ш. Бюлер, П. Жане, К. Левина, С.Л. Рубинштейна. Так, например, под руководством Ш. Бюлер была комплексно исследована проблема жизненного пути личности. Проведенный анализ временной структуры жизненного пути в его различных измерениях, а также анализ основных событий жизненного пути, жизненных целей личности и психологических оснований возрастной периодизации подготовили почву для принципиальной постановки в психологии проблемы разномасштабности психологического времени, его специфического содержания, механизмов и закономерностей, проявляющихся в биологическом масштабе.

К. Левин первым среди психологов построил пространственно-временную модель, в которой сознание и поведение индивида рассматривались сквозь призму долговременной перспективы и разносторонних характеристик индивидуального жизненного пространства. К. Левин поставил вопрос о существовании единиц психологического времени разного масштаба, обусловленных вариантами жизненных ситуаций и определяющих границы “психологического поля в данный момент”. Согласно К. Левину, это поле включает в себя не только теперешнее положение индивида, но и его представления о прошлом и будущем – желания, страхи, мечты, планы, надежды. Все части поля, несмотря на их хронологическую разновременность, субъективно переживаются как одновременные и в равной мере определяют поведение человека. В теоретическом отношении такой подход имеет одно существенное ограничение. Психологическое время, по-

нимаемое в рамках концепции поля, утрачивает фундаментальное временное отношение – отношение последовательности событий и становится поэтому несопоставимым с другими уровнями времени, соответствующими физическим, биологическим или социальным процессам. Идеи К. Левина оказали заметное влияние на последующее развитие исследований психологического времени личности.

Наиболее ограниченным масштабом психологического времени является ситуативный, в котором осуществляется непосредственное восприятие и переживание коротких временных интервалов. В ряде фундаментальных работ, относящихся к данному направлению, экспериментально исследованы проблемы восприятия и оценки времени в норме и патологии. При изучении коротких интервалов времени получены данные, обнаруживающие влияние эмоциональных состояний и индивидуально-типологических свойств личности, условий и содержания деятельности на восприятие времени (Д.Г. Элькин, 1962; В.П. Лисенкова, 1968; Л.М. Коробейникова, 1972; Н.И. Чуприкова, Л.М. Митина, 1979; Н.И. Моисеева, В.М. Сысцев, 1981).

В монографии Д.Г. Элькина “Восприятие времени” всесторонне излагаются закономерности, существенные особенности восприятия времени. В частности, представлен материал, освещающий вопрос о мозговой локализации временных восприятий и их физиологических механизмах, вопрос о роли в восприятии времени различных анализаторов (кинестетический, кожный, слуховой) и второсигнальных связей [9]. В монографии Б.И. Цуканова (ученика Д.Г. Элькина) “Время в психике человека” представлены результаты исследований автора по изучению закономерностей переживаемого времени. Посредством применения экспериментальных методов воспроизведения, отмеривания и оценки длительности автор доказал, что основной мерой ее переживания является собственная единица времени, данная каждому индивиду от природы. Собственное значение t-типа является жесткой психологической величиной биологических часов индивида, которая не меняется в течение жизни. На основании полученных результатов, в сплошном спектре t-типов Б.И. Цуканов определил следующие типологические группы:

- 1) “спешащие” субъекты ($0,7 \text{ с} < t < 1,0 \text{ с}$);
- 2) “точные” субъекты ($t = 1,0 \text{ с}$);
- 3) “медлительные” субъекты ($t > 1,0 \text{ с}$).

В рамках данного научного направления аналог “хороших” часов может быть рассмотрен как одна из предпосылок высокого интеллекта. Следовательно, если индивид родился с “хорошими” часами, то у него есть потенциальная возможность проявить

высокий уровень понимания, широту познания в избранном виде деятельности [7].

В определенных случаях различные масштабы психологического времени совмещаются. Так, может возникнуть ситуация, в которой личность переживает время в масштабе истории, если эта ситуация порождена переломными событиями общественной жизни. Совмещение ситуативного и биографического масштабов происходит в критических жизненных ситуациях, когда в переживании нескольких минут или часов укладывается время всей человеческой жизни. Таким образом, три выделенных выше масштаба психологического времени – исторический, биографический, ситуативный – взаимосвязаны.

В современной психологии существует несколько подходов к объяснению и экспериментальному исследованию психологического времени. Сущность и принципиальные отличия между ними наиболее отчетливо обнаруживаются при анализе того, как решается фундаментальная проблема соотношения прошлого, настоящего и будущего.

Согласно квантовой концепции выделяют разномасштабные субъективные кванты времени (от миллисекунд до десятилетий), которые и обуславливают различные переживания времени (например, оценки одновременности, выделение психологического настоящего). Данные различных исследований, представляющих эту концепцию, весьма противоречивы. По данным У. Джемса, квант настоящего может достигать 1 мин; А. Моль – 5–10 с; А. Пьерон – 5–6 с; С.Н. Беляева-Экземплярская – 0,5–6 с; К. Закс – 12 с [3, с. 194].

По данным Дж. Козна, психологическое настоящее, его нижние и верхние границы находятся в пределах 2–12 с [11, с. 118]. В рамках квантовой концепции весьма неопределенными являются размеры кванта настоящего – от миллисекунд до десятилетий. Также сложно объяснить феномен, суть которого заключается в следующем: в интервале между двумя событиями, переживаемыми как настоящие, могут находиться события, которые сам человек относит к своему прошлому или будущему.

С точки зрения событийной концепции, особенности психологического времени зависят от числа и интенсивности происходящих событий (изменений во внутренней и внешней среде, в деятельности человека). В данном случае хронологическая константность настоящего отвергается, оно всегда отнесено к какому-либо наличному состоянию, событию, длительность которых и определяет “размеры” настоящего, причем в каждом конкретном ряду событий это определение специфично. Так, согласно П. Фрессом, количество воспринятых в определённый интервал времени изменений “может выступать универсальным объяснительным принципом для переоценок и

недооценок”, а также “служит основой нашего чувства времени, его быстротечности или мимолётности” [6, с. 88–135].

Е.И. Головаха и А.А. Кроник разработали причинно-целевую концепцию психологического времени. В её основе – реляционный подход к проблеме времени в целом, согласно которому длительность, последовательность, направление и другие свойства времени производны от структуры конкретного процесса и отношений между происходящими в нем событиями. Данная концепция в основном сосредоточена на исследовании психологического времени личности в биографическом масштабе, или в масштабе времени жизни, но при этом она интегративно отражает и специфику индивидуальных переживаний времени в ситуативном масштабе, и представления личности о времени ее жизни в масштабе историческом.

Ключевое положение причинно-целевой концепции состоит в том, что психологическое время формируется на основе переживания личностью детерминационных связей между основными событиями ее жизни. Подобные причинные и целевые связи в свою очередь характеризуются: направлением, знаком, протяженностью, субъективной вероятностью, принадлежностью к прошлому, настоящему или будущему.

В рамках данной концепции определены уникальные феномены психологического времени: многомерность (наличие и возможное совмещение нескольких причинно-целевых цепей) и обратимость (“психологическое омоложение”). Благодаря действию глубинных механизмов обобщения временных отношений реализованность психологического времени определяется соотношением психологического прошлого, настоящего и будущего (реализованных, актуальных и потенциальных связей), что осознается личностью в форме особого переживания “внутреннего”, психологического возраста. Его специфические особенности заключаются в следующем:

1. Психологический возраст – это характеристика человека как индивидуальности и измеряется в ее “внутренней системе отсчета”.

2. Психологический возраст принципиально обратим, то есть человек не только стареет в психологическом времени, но и может молодеть в нем за счет увеличения психологического будущего или уменьшения прошлого.

3. Психологический возраст многомерен. Он может не совпадать в разных сферах жизнедеятельности. К примеру, человек может чувствовать себя почти полностью реализовавшимся в семейной сфере и одновременно ощущать нереализованность в профессиональной [3, с. 172].

Методология исследования. Целью эмпирического исследования было определение возрастных особенностей переживания

психологического времени у женщин. В экспериментальном исследовании приняли участие 120 испытуемых в возрасте от 17 до 50 лет. Диагностические методы исследования: анкета-интервью "Организация времени жизни".

Результаты исследования. В итоге анализа полученных экспериментальных данных были определены три ведущие тенденции:

1. Тенденция адекватного или равного переживания времени, характерна в случае совпадения оценок по исследуемым категориям – хронологическому и психологическому возрасту (личная и профессиональная сфера жизни).

2. Тенденция переоценивания времени проявляется в случае, когда субъективное переживание психологического возраста в личной или профессиональной сферах жизни превышает хронологический возраст.

3. Тенденция недооценивания времени присутствует, когда субъективное переживание психологического возраста в личной или профессиональной сферах жизни ниже хронологического возраста.

На основании полученного результата можно сделать заключение, что для женщин в значительной мере характерно расхождение между субъективными оценками и реальным возрастом (89%), тенденции равного переживания времени подвержены только 11% испытуемых.

Основываясь на положениях причинно-целевой концепции, особое внимание было уделено феномену многомерности психологического времени. Для того, чтобы определить закономерности в переживании времени, была рассмотрена степень несоответствия субъективных самооценок и хронологического возраста относительно личной и профессиональной сфер жизни. Для математической проверки данных был применен критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера.

Рассмотрим более подробно результаты, характерные для каждой из возрастных категорий испытуемых женщин относительно личной сферы жизни. Так, например, тенденция переоценивания времени преобладает среди возрастной группы девушек 17–20 лет, что составляет 70% выборов. Второе место по степени выраженности занимает тенденция уравнивания психологического и хронологического возраста (26,7% выборов испытуемых). Тенденция недооценивания возраста не характерна (3,3% выборов). Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом составляет 5,09 года при разбросе от 2 до 11 лет в сторону завышения своего возраста.

Среди женщин возрастом 21–30 лет доминирует другая тенденция – недооценивания времени, что характерно для 46,7% выборов ($\chi^2_{\text{эмп}} = 4,41$; $p < 0,01$). Второе место занимает тенденция равного, адекватного

восприятия хронологического и психологического возраста – 30% выборов. Тенденция переоценивания времени существенно снижается и представлена только в 23,3% случаев ($\chi^2_{\text{эмп}} = 3,77$; $p < 0,01$). Этот показатель в три раза меньше по сравнению с данными возрастной группы девушек 17–20 лет. Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом составляет 5,4 года при разбросе от 1 до 15 лет в сторону завышения своего возраста и 4,7 при разбросе от 1 до 12 лет в сторону занижения собственного возраста.

В возрасте от 31 до 40 лет, при сравнении с предшествующими эмпирическими данными, значительно возрастает тенденция недооценивания времени, что составляет 76,7% выборов. Она продолжает оставаться ведущей среди женщин этой возрастной категории. Тенденция переоценивания времени снижается до 13,3%. Важно отметить отсутствие существенных отличий в тенденциях переоценки времени, характерных для испытуемых 21–30 и 31–40 лет, но одновременно с этим еще более возрастает значимость различий по отношению к возрастной группе 17–20 лет ($\chi^2_{\text{эмп}} = 4,78$; $p < 0,01$). Показатели переоценивания времени представлены в пять раз меньше по сравнению с данными возрастной категории 17–20 лет. Тенденция равного восприятия психологического и хронологического возраста снижается до 10%. На уровне 5% значимости эта тенденция преобладает среди испытуемых возрастом 17–30 лет ($\chi^2_{\text{эмп}} = 2,13$; $p < 0,05$). Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом среди женщин 31–40 лет составляет 8,4 при разбросе от 1 до 19 лет в сторону занижения собственного возраста и 7,2 года при разбросе от 2 до 12 лет в сторону завышения своего возраста.

Для определения возрастной динамики полученные ранее результаты сопоставлялись с показателями, характерными для испытуемых женщин 41–50 лет. Необходимо отметить, отсутствие значимых различий по отношению к предшествующей возрастной группе (31–40 лет), но одновременно с этим есть постепенное усиление наметившихся закономерностей. Тенденция переоценивания времени продолжает снижаться до 3,3%, а противоположная ей тенденция недооценивания времени возрастает, и составляет 90% выборов. Тенденция равного переживания времени также представлена в меньшей степени (3,3%). Все эти показатели весьма отличаются от показателей младших возрастных групп 17–20 и 21–30 лет ($p < 0,01$). Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом составляет 13,7 года при разбросе от 3 до 32 лет в сторону занижения собственного возраста (рис. 1).

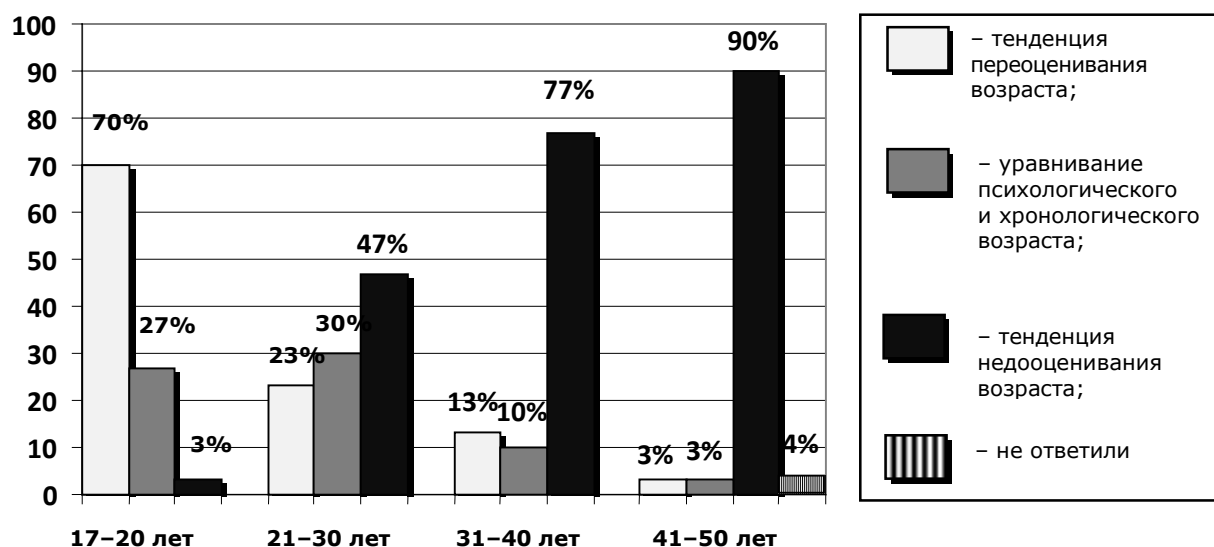


Рис. 1. Возрастные отличия в переживании психологического возраста (личной сферы жизни) женщинами от 17 до 50 лет

При дальнейшей интерпретации данных сопоставлялись хронологический и психологический возраст испытуемых относительно профессиональной сферы жизни. В возрастной группе девушек 17–20 лет, как и в личной сфере жизни, преобладает тенденция переоценивания хронологического возраста, что проявляется в 63,3% случаев. Второе место по степени выраженности занимает тенденция равного восприятия психологического и хронологического возраста (26,7% выборов испытуемых). Тенденция недооценивания времени слабо выражена и наблюдается только в 10% случаев относительно возрастной группы. Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом составляет 4,4 года при разбросе от 1 до 25 лет в сторону завышения своего возраста.

Среди женщин возрастом от 21 до 30 лет наиболее актуальной является тенденция недооценивания времени, что наблюдается в 43,3% случаев и существенно отличается от показателей группы испытуемых девушек 17–20 лет ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,06$; $p < 0,01$). Тенденция равного восприятия психологического и хронологического возраста тождественна результатам девушек 17–20 лет и составляет 26,7% выборов. Тенденция переоценивания возраста присутствует среди выборов испытуемых женщин, но представлена только в 30% случаев. Этот показатель значительно меньше по сравнению с тенденцией, представленной в предыдущей возрастной группе ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,63$; $p < 0,01$). Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом среди женщин 21–30 лет составляет 4,2 года при разбросе от 1 до 11 лет в сторону завышения своего

возраста и 5,8 при разбросе от 2 до 14 лет в сторону занижения собственного возраста.

Далее рассмотрим результаты, характерные для группы испытуемых женщин возрастом 31–40 лет. По итогам сравнительного анализа полученных данных можно сделать заключение, что уровень тенденции недооценивания времени продолжает возрастать (73,3% выборов), что значительно отличается от показателей, характерных для возрастных групп 17–20 и 21–30 лет ($p < 0,01$). Тенденция равного переживания времени составляет 20%. Тенденция переоценивания времени снижается до 6,7% (представлена в наименьшей степени), что существенно отличается от результатов младших возрастных групп ($p < 0,01$). Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом среди женщин 31–40 лет составляет 8,2 при разбросе от 2 до 18 лет в сторону занижения собственного возраста.

Продолжим сопоставлять полученные эмпирические данные с результатами группы испытуемых женщин возрастом от 41 до 50 лет. Значимых различий относительно предшествующей возрастной группы (31–40 лет) нет. Наиболее актуальной продолжает оставаться тенденция недооценивания времени, что составляет 73,3%. Совпадение субъективных оценок и реального хронологического возраста наблюдается в 16,7% случаев. Тенденция переоценивания времени представлена в наименьшей степени 6,7%. Средняя абсолютная разность между субъективной оценкой и реальным возрастом среди женщин 41–50 лет составляет 11,7 года при разбросе от 3 до 24 лет в сторону занижения собственного возраста (рис. 2).

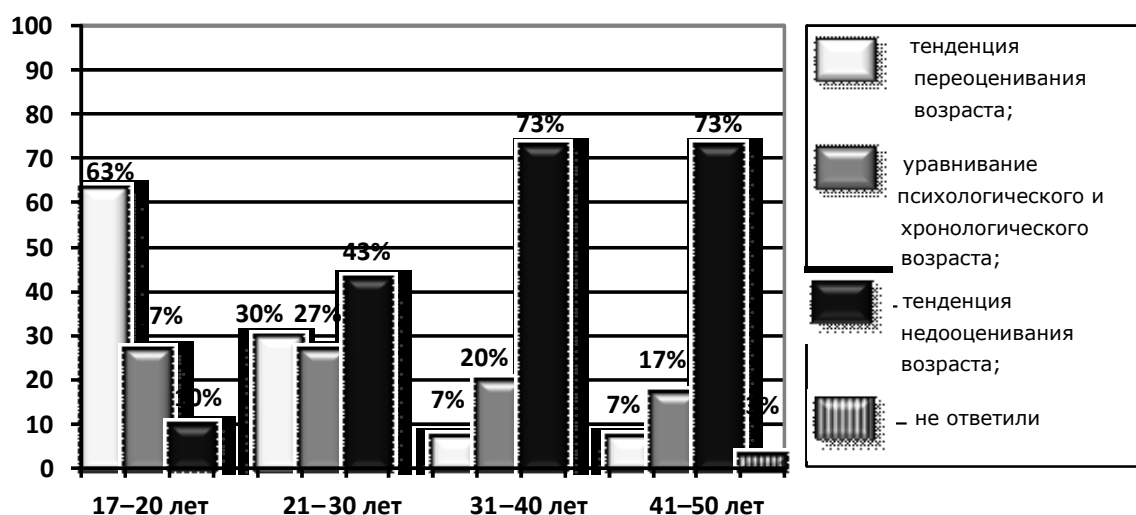


Рис. 2. Возрастные отличия в переживании психологического возраста (профессиональной сферы жизни) женщинами от 17 до 50 лет

IV. Выводы

Таким образом, как в личной, так и в профессиональной сфере жизни в субъективных оценках психологического возраста присутствуют две противоположные друг другу тенденции. В юности – это тенденция переоценивания времени жизни, а в старшем возрасте на смену ей приходит противоположная тенденция недооценивания времени (степень занижения собственного возраста в самооценках увеличивается). Объяснение этого явления может заключаться в следующих факторах:

1. Реализованность собственно психологического времени, где чистая хронология наполняется событийным содержанием личного прошлого, настоящего и будущего (воспоминаниями, планами, действиями).

2. Фактор эмоционального отношения, который основывается на глубинных переживаниях человека, связанных с осознанием конечности индивидуального существования и потребностью в бессмертии.

3. Существующая в обществе система возрастнo-ролевых ожиданий, предъявляемых к достижению личностью определенного статуса, соответствующего тому или иному возрасту.

4. Интенсивность, ритм социальной жизни, обуславливающие фактор напряженности времени (скорость, насыщенность и организованность событий).

Список использованной литературы

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Безина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.

- Багрова Н.Д. Фактор времени в восприятии человеком / Н.Д. Багрова. – Л. : Наука, 1980.
- Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2008. – 260 с.
- Моисеева Н.И. Временная среда и биологические ритмы / Н.И. Моисеева, В.М. Сысуев. – Л., 1981.
- Практикум по инженерной психологии и эргономике : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / С.К. Сергиенко, В.А. Бодров, Ю.Э. Писаренко и др. ; под ред. Ю.К. Стрелкова. – М., 2003.
- Фресс П. Восприятие и оценка времени / П. Фресс, Ж. Пиаже // Экспериментальная психология. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. 6.
- Цуканов Б.И. Время в психике человека / Б.И. Цуканов. – Одесса : Астропринт, 2000. – 220 с.
- Чуприкова Н.И. Теоретические, методические и прикладные проблемы восприятия времени / Н.И. Чуприкова, Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 16–24.
- Элькин Д.Г. Восприятие времени / Д.Г. Элькин. – М., 1962.
- Яковлев В.П. Социальное время / В.П. Яковлев. – Издательство Ростовского университета, 1980. – 160 с.
- Cohen J. Psychological time / J. Cohe. – Sci. Amer., 1964. – Vol. 211. – № 5.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2012.

Кінельова О.В. Становлення і розвиток категорії "час" у психології

У статті розглянуто теоретико-методологічні аспекти вивчення становлення та розвитку основних наукових підходів до проблеми психологічного часу особистості. Визначено специфічні закономірності плину психологічного часу для жінок з урахуванням вікових відмінностей.

Ключові слова: масштаби психологічного часу особистості, закономірність, психологічний вік.

Kinelyova O. Formation and development of the category of time in psychology

The article deals with theoretical and methodological aspects of studying the formation and development of major scientific approaches to the problem of psychological time of the individual. There were identified specific patterns of flow of psychological time for women with age-appropriate.

Key words: *scales of psychological time of personality, pattern, psychological age.*

ЗНАЧЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ В УПРАВЛІННІ ОСВІТНЬОЮ ОРГАНІЗАЦІЄЮ

У статті розглянуто психологічне значення рефлексії в управлінні сучасною освітньою організацією. Вказано на те, що ця проблема безпосередньо пов'язана з проблемами міжособистісної й особистісної рефлексії.

Ключові слова: значення рефлексії в управлінні, управління освітньою організацією, міжособистісна рефлексія, особистісна рефлексія.

I. Вступ

Рефлексія часто трактується як форма самосвідомості, форма теоретичної діяльності людини, форма активного особистісного осмислення людиною змісту своєї індивідуальної свідомості. Саме цьому актуальному аспекту зазначеного феномену в процесі управління освітньою організацією присвячено цю статтю.

II. Постановка завдання

Мета статті – розглянути психологічне значення рефлексії в управлінні сучасною освітньою організацією.

III. Результати

Предметом рефлексії є, насамперед, суб'єктивні підстави тих або інших форм активності: мислення, переживання або більш складні за своєю будовою й організацією форми активності. Рефлексування породжується наявністю потреби в узгодженні між тією чи іншою очевидною або прихованою суб'єктивною передумовою і реальними підставами певного виду активності. Діапазон можливих причин неузгодження дуже широкий – від недостатнього усвідомлення власних передумов і реальних підстав активності до наявних розбіжностей між цими утвореннями; на особистісному рівні самосвідомості таке неузгодження являє собою конфліктний зміст "Я". Конфліктний зміст "Я" запускає процеси самосвідомості, спрямовані на перебудову неузгодження. При цьому існує два шляхи перетворення конфліктного змісту. Перший шлях характеризується визнанням різноманітних видів активності як викликаних зовнішніми обставинами реакцій і зніманням відповідальності із суб'єкта за його неуспішну самореалізацію. Суб'єкт пом'якшує і заспокоює внутрішню неузгодженість захисним шляхом через самовиправдання своєї неуспішності. У випадку визнання власної відповідальності за результативність самореалізації неузгодження вирішуються шляхом розвитку особистості. Цей шлях і є, власне, рефлексивним.

Аналіз актуальних досліджень і наукових публікацій вказує на те, що в наш час контекст терміна "рефлексія" значно розширився. До рефлексії відносять усвідом-

лення людиною не тільки своїх дій, свого "Я", а й внутрішнього світу людей, разом з якими вона виконує групову діяльність. Мова йде про усвідомлення особливостей їх діяльності й особливості в цілому – ціннісно орієнтованої спрямованості моральних якостей, здібностей, рис характеру. При цьому внутрішній світ партнера співвідноситься із суб'єктом, що рефлектує. Інакше кажучи, тут можна побудувати дві моделі: модель партнера і модель самого себе, яку той побудував.

Істотною характеристикою рефлексії є певний рівень психічного усвідомлення своєї діяльності, свого "Я", а також особистості та діяльності своїх партнерів спільної діяльності. Таке усвідомлення, як відомо, може будуватися на різних рівнях – від непевного уявлення про самого себе та особистісних якостей своїх партнерів за спільною діяльністю до усвідомлення на рівні теоретичного мислення. Саме на цьому рівні самосвідомість виступає як рефлексія. Як вказує О.Г. Спіркін [9, с. 43–48], самосвідомість тісно пов'язана з рефлексією, де вона піднімається до рівня теоретичного мислення.

Однією із форм проходження рефлексії є внутрішній діалог, спрямований на посилення і розкриття суперечливих моментів самосвідомості, пошук способів подолання розбіжностей, що актуалізувались, та їх продуктивне вирішення. Внутрішній діалог супроводжується інтенсивними переживаннями. Іншою формою є діалог, що включає взаємодію як з одним партнером, так і з групою, колективом.

У працях, присвячених рефлексії, розглядають тільки один її вид – пізнавальну. Але деякі автори виділяють дві форми рефлексії: інтелектуальну й особистісну. Співвідношення між ними чітко показане у характеристиці, яку наведено нижче. Інтелектуальна рефлексія спрямована на усвідомлення руху в змісті проблемної ситуації, що здійснює суб'єкт, та на організацію дій, які перетворюють елементи цього змісту. Особистісна рефлексія спрямована на самоорганізацію шляхом усвідомлення людиною себе та своєї розумової діяльності в цілому як способу виявлення свого цілісного "Я", на що вказує І.М. Семенов [8,

с. 101–133]. Доцільно виділити третю форму рефлексії, яку умовно називаємо між-особистісною. За своїм змістом до неї входять як інтелектуальна, так і особистісна рефлексія. Міжособистісна рефлексія відрізняється від них своєю спрямованістю на іншу людину чи на її управлінську діяльність.

Таким чином, рефлексію можна розглядати як одну із форм свідомості на рівні теоретичного мислення, яка зорієнтована на усвідомлення людиною своєї управлінської діяльності та діяльності своїх партнерів, а також своєї індивідуальної свідомості, до якої входить не лише своє "Я", а й особистість, діяльність, свідомість партнерів спільної діяльності.

Розглянемо особливості вказаних форм рефлексії щодо управління у будь-якій освітній організації. У формі інтелектуальної рефлексії управлінець відображає свої дії щодо вирішення поставлених завдань. В умовах такої діяльності суб'єкт управління не лише керує, а й шукає найбільш ефективні прийоми; він не лише оцінює ситуацію, що склалася, а й створює критерії її оцінювання; він не лише шукає шляхи реалізації управлінської діяльності, а й створює програму пошуку; не тільки аналізує, а й застосовує прийоми аналізу, узагальнення й абстрагування як засоби досягнення мети, тобто виконує ті "операції над операціями", які, за Ж. Плаже [7], характеризують вищий етап інтелекту. Рефлексивний механізм саморегуляції, як підкреслює автор, передбачає ієрархічний розподіл контрольної функції окремої особистості. При цьому суб'єкт діяльності є водночас об'єктом цієї діяльності. Він оцінює свої дії як засоби досягнення мети. У ролі контролера суб'єкт робить об'єктом аналізу й оцінювання свої планувальні та контрольні дії. Він екстеріоризує ті внутрішні регуляторні схеми та процеси, які дали йому змогу здійснити свої функції.

Інтелектуально-рефлексивний компонент виступає у вигляді екстенсивної, інтенсивної та конструктивної рефлексії. Екстенсивна рефлексія контролює та визначає рух в очевидному для суб'єкта змісті проблемної ситуації, а інтенсивна виявляє у ній незрозумілі моменти. Конструктивна рефлексія визначає цілісний перетворювальний зміст мислення.

Відносно розвитку сфери розумової управлінської діяльності екстенсивна рефлексія має контрольне значення, а інтенсивна та конструктивна – генеративне, оскільки у процесі їх здійснення коригуються колишні, а головне, народжуються нові образи. Під час цього процесу механізми генерації забезпечують експлуатацію і перетворення цілісних підстав та орієнтирів розумової діяльності образів, а механізми контролю – деталізацію і реалізацію у процесі мислення уже наявних цілісних функціона-

льних елементів його змісту. Перебуваючи в певній позиції, суб'єкт може усвідомити тільки ті фрагменти проблемно-конфліктної ситуації, які йому доступні із цієї позиції. Тому рефлексування розвивається шляхом залучення все більшої кількості різних параметрів цієї ситуації та комунікативної рефлексії поряд з інтелектуальною й особистісною. Комунікативна рефлексія забезпечує актуалізацію і генерацію змістів через комунікацію з партнерами і діалогом у цілому з культурою загалом.

Особистісна рефлексія спрямована на створення цілісного уявлення про самого себе як особистість, становлення стійкого образу "Я". Вказаний образ є складним утворенням, що включає, на думку І.С. Кона [3, с. 66], три взаємопов'язаних компоненти: пізнавальний – розуміння себе, уявлення про свої якості та властивості; емоційний – оцінювання цих якостей і пов'язане з ним самолюбство, самоповага та інші почуття; компонент поведінки, тобто практичне ставлення до себе, що впливає із перших двох компонентів.

Пізнавальний компонент особистісної рефлексії – переосмислення діяльності в цілому, у тому числі й управлінської, у нерозривному зв'язку з компонентами образу "Я". Тут управлінська діяльність аналізується суб'єктом не лише з погляду проблемної ситуації, а й своїх сутнісних сил – здібностей, цінностей, мотивації та ін. Емоційний аспект знаходить свій вияв у самооцінці, а той компонент, який І.С. Кон [3] називає компонентом поведінки – у самоуправлінні.

Вказана форма рефлексії є передумовою функціонування особистості як самокерованої системи. Вона являє собою психологічний механізм переходу неусвідомлюваних мотивів до усвідомлених, формування особистісного змісту управлінської діяльності, за якого остання сприймається не лише як об'єктивно значуща, а як та, що має ціннісне значення для нього, а також самооцінки як засобу регуляції своєї діяльності на особистісно-мотиваційному (особистісно-символічному) рівні.

Міжособистісна рефлексія спрямована на самоорганізацію своєї діяльності шляхом усвідомлення людиною особистості та діяльності партнера спільної управлінської діяльності. За своєю спрямованістю вона охоплює зміст як інтелектуальної, так і особистісної рефлексії (як зазначалося вище). Підлеглий намагається осмислити способи міркування й управління керівника – не лише при повідомленні останнім своїх вимог, а й при виборі того чи іншого методу впливу. Він також намагається зрозуміти особистісні якості керівника, його ставлення до підлеглих і систему вимог, які той ставить перед ними. При цьому особистість керівника ідентифікується перш за все до системи зазначених вимог, на основі усвідомлення цих вимог у підлеглих виникають

певні прогнози та сподівання. "Підрисовування" до вказаних вимог є одним із регуляторів управлінської діяльності. У тих випадках, коли з'ясовується, що сподівання та прогнози підлеглого стосовно керівника не відповідають фактичним вимогам, виникає стресова ситуація. Якщо при цьому торкаються істотно важливих аспектів діяльності підлеглого, може виникнути ситуація дистресу з усіма негативними наслідками.

Різноманітні види довільної цілеспрямованої активності людини прийнято розділяти на взаємодії суб'єкт-об'єктні та суб'єкт-суб'єктні, причому перші відносяться до категорії діяльності, а другі – до категорії спілкування.

Розглядання управлінської діяльності щодо управління в освітній організації як суб'єкт-об'єктної взаємодії має за основу протиставлення цілеспрямованої активності суб'єкта та "байдужої" реакції об'єкта, що відображаються в узагальненому розумінні людини як суб'єкта такої діяльності. Це означає, що, виходячи зі своїх потреб, використовуючи власні можливості та створюючи різноманітні допоміжні засоби, людина так чи інакше перетворює об'єкт, впливає на нього, залучає у нові зв'язки та відносини, тобто асимілює його.

Так само відбувається і в тих випадках, коли об'єктом діяльності людини є інша людина, що характерно для формально-рольових взаємодій, котрі здійснюються у межах службових відносин. Будь-яка така взаємодія починається за чиєюсь ініціативою, причому ініціатор виступає як суб'єкт, що реалізує певні цілі, які не належать іншому (чи іншим) учасникам взаємодії. Успіх взаємодії забезпечується прийняттям виконавцем збайдужіння правил виконання конкретних обов'язків, а це означає, що будь-яка людина на місці виконавця чинить у функціональному змісті стереотипну, виявляючи різноманітність поведінки лише в межах прийнятої соціальної ролі. При цьому очевидно, що ініціатор, як носій мети, постає у такій взаємодії як суб'єкт, а виконавець, нехай він і виявляє власну активність, виступає для ініціатора взаємодії лише як об'єкт-засіб для досягнення мети. Звичайно, можливі й такі випадки, коли виконавець намагається у ході взаємодії реалізувати свої цілі, що не збігаються із цілями всіх, тоді ситуація взаємодії стає для виконавця об'єктом-засобом, а сам виконавець набуває статусу суб'єкта.

Подібні квазісуб'єктні взаємодії, що фактично реалізують схему суб'єкт-об'єкт, не можуть лежати в основі процесу спілкування, бо кожен суб'єкт виступає для свого партнера по взаємодії в ролі об'єкта, що в принципі суперечить розумінню спілкування як суб'єкт-об'єктної взаємодії, для якої найбільш характерне те, що жоден з учасників не може мати за мету асиміляцію іншого чи використання його як засобу.

Принципова неможливість розгляду спілкування як взаємодії, що здійснюється за схемою суб'єкт-об'єкт, примушує таким чином відмовитись від погляду на спілкування як на зустрічну активність суб'єктів, кожен з яких реалізує відносно іншого свою власну мету. У чому саме в такому випадку полягає психологічна специфіка спілкування як суб'єкт-суб'єктної взаємодії, якщо цільова спрямованість суб'єкта на об'єкт не може бути прийнята як специфікуюча основа, подібно до того, як це робиться у теорії діяльності, що реалізує парадигму суб'єкт-об'єкт?

Перш ніж намагатися відповісти на це запитання, необхідно встановити, який психологічний зміст стоїть за поняттям "суб'єкт", маючи при цьому на увазі не протиставлення суб'єкта об'єкту. Саме це поняття, що відображає феномен суб'єктності, є унікальною властивістю людської психіки.

Суб'єктність як специфічна людська властивість є рефлексивним усвідомленням себе самого, по-перше, як фізіологічного індивіда, що має біологічну спільність з іншими індивідуумами (соматичне "Я"); по-друге, як суспільної істоти подібно іншим людям як членам соціуму (соціальне "Я"); по-третє, як індивідуальності, що характеризується власним психічним світом який не тотожний психічному світу будь-якої іншої людини (психічне "Я"). Зрозуміло, що всі перераховані компоненти "Я" існують у самосвідомості не ізольовано, а в тісній взаємодії, становлячи у свої сукупності цілісне суб'єктне "Я".

Наслідком рефлексивного усвідомлення самого себе виступає суб'єктна інтенційність як джерело трьох основних форм суб'єктної активності, що відповідають трьом виділеним компонентам суб'єктності. У сфері біологічного існування – це активність, спрямована на збереження та відтворення себе як біологічного індивідуума (задоволення вітальних потреб); у сфері соціального – це активність, метою якої є розвиток особистості через залученість людини до тих або інших колективів, спілок, груп та ін.; у сфері індивідуального буття – це активність, що виявляється у спілкуванні як засобі презентації свого психологічного "Я" іншим людям, без чого індивідуальне психічне "Я" існувати не може, бо залишиться "річчю в собі", тобто не для кого. У зв'язку із цим М.І. Бобнева відзначає, що особистісне спілкування виступає як субстанційна форма існування і прояву внутрішнього світу особистості [2, с. 242].

Таким чином, спочатку психічне "Я" виникає шляхом презентування людині її самої, але іншими людьми; потім, пройшовши стадію свідомої рефлексивної репрезентації та перетворивши тим самим на компонент суб'єктності, психічне "Я" презентує себе іншим людям, тобто проходить у своєму генезі три типові для формування вищих

форм психіки людини стадії: інтеріндивідуальне (спрямоване ззовні усередину); інтраіндивідуальне та знову інтеріндивідуальне, але спрямоване зсередини назовні.

Розглядаючи спілкування як засіб презентації свого психічного "Я" іншій людині, ми маємо на увазі ту форму спілкування, яку Б.Ф. Ломов [5; 6] позначив як вихідну, назвавши її спілкування "обличчям до обличчя" і співвіднівши з індивідуальним буттям людини. Зміст такого спілкування складає перш за все внутрішній світ людини, його переживання, почуття, переконання, тобто саме те, що усвідомлюється суб'єктом як індивідуальне психічне "Я". Головним психологічним законом спілкування є взаємність партнерів, наявність того, що К.С. Станіславський [10] називав "зустрічним струменем", причому взаємність, що має на увазі й презентацію своєї індивідуальності, й прийняття індивідуальності іншого.

Зародження спілкування відбувається у процесі особистої комунікації, яка так чи інакше виникає в ході спільної трудової діяльності, рекреаційної активності, участі у суспільному житті тощо. У процесі комунікації відбувається певний інформаційний обмін, що обов'язково торкається будь-якого особистісного змісту, що вже є деякою презентацією себе іншому хоча не обов'язково характеризується взаємністю. У тому випадку, коли комунікація розгортається між людьми, залученими до спільної діяльності, між іншими виникає так зване діяльнісно-опосередковане спілкування, змістом якого є особистісні компоненти діяльності, що взаємно презентуються і приймаються такі, як мотиви, стандарти виконання, домагання, оцінювання результативності та ін. Важливу роль у цьому спілкуванні відіграє інформаційний аспект тобто обмін ідеями, уявленнями про цілі, плани роботи, способи вирішення ускладнень тощо, на що у своїх працях вказує Б.Ф. Ломов [6].

При достатній тривалості та глибині діяльно-опосередковане спілкування приводить до виникнення сукупного суб'єкта діяльності як деякої соціально-психологічної єдності суб'єктів, що реалізують спільну мету посередництвом кооперованої взаємодії. Сукупний суб'єкт існує поки продовжується сумісна діяльність, яка задає зміст спілкування, у якому формуються і відтворюються суб'єкт-суб'єктні відносини, опосередковані взаємною діловою залежністю.

Вирішальною умовою остаточного формування особистісно-довірчого спілкування є те, що власні переживання суб'єктів та їх співпереживання у психологічному змісті усупільнюються, коли співпереживаючи іншому суб'єкт відчуває переживання сам, немовби відчуючи хвилювання партнера по спілкуванню. У результаті узагальнення особистісних переживань виникає настільки тісне наближення індивідуальних психічних "Я", що відносно зовнішнього оточен-

ня, взаємодіючи таким чином, суб'єкти починають діяти як деяке сукупне "Я", що характеризується певною особистісною єдністю. Слід зазначити, що виникнення сумісного психічного "Я" не лише не скасовує особистісної унікальності кожного суб'єкта спілкування, але, навпаки, передбачає духовне зростання та внутрішнє збагачення партнерів як самостійних особистостей. Кожна людина вступає у відносини як член різних соціальних об'єднань, не руйнуючи при цьому особистісних суб'єкт-суб'єктних зв'язків, а сприяючи їх подальшому закріпленню та розвитку.

Рефлексія відіграє виключно велику роль в управлінні освітньою організацією. Без перебільшення можна стверджувати, що пізнання керівником і кожним членом колективу самого себе, своєї діяльності є необхідною умовою становлення розвинутої управлінської діяльності. Дані, що існують у літературі, свідчать про те, що рефлексія породжує особливий тип спілкування, який наявний у науковому пізнанні у вищих формах людського мислення. Формування ефективних стратегій рішення різноманітних управлінських завдань передбачає існування рефлексії. Вона виступає як механізм регулювання предметним й операційним рухом у проблемній ситуації.

Формування стійкого образу "Я" є необхідною передумовою розвитку та самовизначення суб'єкта управління, системи його цінностей, ідеалів і мотивів. Особистісна рефлексія є засобом адекватної самооцінки та виступає як передумова самоконтролю, самовиховання, саморегулювання у широкому значенні.

Виділення себе з навколишнього середовища, усвідомлення себе як єдиного цілого є необхідною передумовою функціонування людини як цілісної системи, успішного виконання своїх суспільних функцій. Як підкреслював Г.С. Костюк [4, с. 16], дії співвідносні з власними поглядами і переконаннями, моральними вимогами й оцінками, свідомо поставленими цілями та прийнятими рішеннями.

Міжособистісна рефлексія виступає як характер ефективного функціонування будь-якої сумісної діяльності, а в умовах управління – як передумова формування адекватних прогнозів і сподівань відносно керівника, як засіб ефективного присвоєння підлеглими діяльності керівника.

Можна виділити спеціальні прийоми, які сприяють розвитку рефлексії. Є підстави вважати, що формування рефлексії сприяє вирішенню спеціальних завдань, до об'єктів яких входять, з одного боку, об'єкти управлінських рішень, з іншого – особливі об'єкти, що описують процеси та продукти цієї діяльності. Це припущення було експериментально підтверджене дослідженням М.Г. Алексєєва [1]. Він довів гіпотезу: усвідомлення рішення передбачає особливу

спрямованість пізнання на засоби власної діяльності, що спричиняє поставлення рефлексивного завдання.

Істотною особливістю керування є наявність складної системи рефлексивних відносин. У ній можна виділити такі види: відображення керівником своїх дій для знаходження способу вирішення управлінського завдання; відображення керівником своїх дій для контролю за діяльністю підлеглих щодо реалізації управлінських рішень; відображення своїх дій щодо вибору управлінського впливу; міжособистісна рефлексія. Її важливість зумовлена тим, що якщо керівник будує свою управлінську діяльність без урахування особливостей підлегло, то він виступає по суті не як керівник, а лише як носій певної норми діяльності, як експерт; він не керує, а демонструє зразки діяльності.

Треба розрізняти рефлексивність як властивість особи (вільне виявлення) і рефлексію як регулятор діяльності. Коли особа самовизначається, вона еволюціонує від відкритого, вільного прояву до закритої діяльнісної самореалізації. Коли рамки стають вузькими, особа переходить до відкритого прояву, який і передбачає особистісне самовизначення. Критерій визначеності особи – самовідношення та раціональність, усвідомленість вибору. Особистісне самовизначення може бути розглянуте як переборення проблемно-конфліктної ситуації. Проблемність особистісного самовизначення зумовлена ситуацією невизначеності щодо наявних можливостей і можливих вимог. Усе це відбивається у багатозначності можливих способів переборення невизначеності. У міру виявлення суб'єктом різних перепон і вичерпання можливостей їх переборення не тільки розкривається повною мірою визначена об'єктивними умовами проблемність, а й наростає конфліктність ситуації, що виникає. Конфліктність відбивається насамперед у тому, що вживані суб'єктом спроби особистісної самореалізації приречені на невдачу, і потрібні активні зусилля для досягнення успіху. У цьому випадку суб'єкт не може перебороти ситуацію зовнішнім чином – відмовою від пошуку або здійсненням більш-менш цілісних актів самореалізації, бо вони позбавлені достатньо надійного смислового забезпечення. Поведінка у цьому випадку може мати реактивний і стереотипізований характер. У цій ситуації досвід суб'єкта не тільки виявляється недостатнім, а й стає своєрідною перепорою, а не передумовою досягнення суб'єктивно прийнятого переборення та конфліктності. Тобто конфліктність виступає як суперечність особистісного характеру між формами самореалізації суб'єкта, що вже склались, і тими реальними вимогами і можливостями, які ним актуалізовані у наявній ситуації. Проблемність особистісного самовизначення зумовлена тим, що ресур-

си, які є у суб'єкта, тобто знання та вміння, непридатні для отримання прийнятого для нього рішення. Проблемність актуалізується і досить повно розкривається у вживаних спробах вирішення завдання як інтелектуальної суперечності. Ця суперечність у зіткненні знань і навичок, які є особливими умовами ситуації, у якій суб'єкт самовизначення перебуває та не може здійснювати доступні йому способи поведінки.

Переборення актуалізованої суперечності можливе лише після глибокого осмислення і визначення ставлення суб'єкта до всього змісту управлінської ситуації як унікального, відносно його наявного досвіду. У цілому будь-яка частка, будь-який елемент має свій особливий зміст, який не збігається з очевидним і звичним змістом цієї складової, коли вона включена до іншого, раніше складеного змісту досвіду суб'єкта. У процесі розуміння того, що власне необхідно, згадана розбіжність є для суб'єкта суперечністю, яка неминуче тягне за собою необхідність нібито вторинного осмислення-переосмислення, але вже змісту власного досвіду, недостатнього і неадекватного для переборення проблемно-конфліктної ситуації.

IV. Висновки

Отже, в управлінні сучасною освітньою організацією ми маємо складну картину рефлексивних відносин, які властиві лише колективній діяльності. До того ж ефективність управлінської діяльності в будь-якій освітній організації істотно залежить від того, наскільки узгоджені прогнози та сподівання кожного з учасників управління – керівника та підлеглого відносно один до одного. Наявність ієрархічної системи рефлексії, спрямованої на свої дії та на партнера – дуже важлива особливість управління. Відсутність рефлексії спричиняє руйнування управління як діяльності.

Список використаної літератури

1. Алексеев Н.Т. Познавательная деятельность при формировании осознанного решения задачи : автореф. дис. канд. пед. наук / Н.Т. Алексеев. – М., 1975. – 16 с.
2. Бобнева М.И. Нормы общения и внутренний мир личности / М.И. Бобнева // Проблема общения в психологии / под ред. Б.Ф. Ломова. – М., 1981.
3. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М. : Полит. издательство, 1984. – 335 с.
4. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
5. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии / под ред. Шороховой. – М., 1981.

6. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. – М., 1981.
7. Плаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Плаже. – М. : Освита, 1969. – 679 с.
8. Семенов И.М. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И.М. Семенов // Исследование проблем психологии творчества. – М. : 1983.
9. Спиркин А.Г. Сознание / А.Г. Спиркин // Философская энциклопедия. – М., 1970. – Т. 5.
10. Станиславский К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский. – М., 1951.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2012.

Панов Н.С. Значение рефлексии в управлении образовательной организацией

В статье рассматривается психологическое значение в управлении современной образовательной организацией. Указывается на то, что эта проблема непосредственно связана с проблемами межличностной и личностной рефлексии.

Ключевые слова: значение рефлексии в управлении, управление образовательной организацией, межличностная рефлексия, личностная рефлексия.

Panov N. The importance of reflection in the management of a modern educational organization

The article considers the psychological importance in the management of a modern educational organization. It also indicates that the problem is directly related to the problems of interpersonal and personal reflection.

Key words: the importance of reflection in management, the management of educational organization, interpersonal reflection, personal reflection.

УДК 159.922.761:316.772.4

А.В. Турубарова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ ФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ

Статтю присвячено проблемі розкриття теоретико-методологічних основ спілкування підлітків із фізичними вадами.

Ключові слова: спілкування, комунікативні бар'єри, умови розвитку, підлітки із фізичними вадами.

I. Вступ

Проблему психології спілкування розробляли видатні психологи Б. Анан'єв, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Мясищев, С. Рубінштейн, В. Соковнін та ін. Безліч теорій зумовлюється різноманітністю людського спілкування та підходів до проблеми психології спілкування. Численні психологічні дослідження було відображено у збірках наукових праць вітчизняного періоду, що свідчить про важливість дослідження спілкування як соціально-психологічного феномену.

Спілкування підлітків як соціально-психологічна проблема не втрачає своєї актуальності внаслідок складності та різноаспектності існуючих підходів до її вивчення. Важливого значення набувають дослідження особливостей спілкування підлітків із фізичними вадами, оскільки на сьогодні ця категорія порушень характеризується значною різноманітністю та розповсюдженістю. Аналіз рівнів сформованості комунікативних якостей та визначення психолого-педагогічних умов їх розвитку допоможе намітити напрями застосування методів активного соціально-психологічного навчання у роботі шкільного психолога з підлітками із фізичними вадами.

Актуальною вважав проблему спілкування дітей із фізичними вадами і Л. Виготський, який зазначав, що будь-який тілесний недолік перш за все позначається на відносинах з людьми. Усі зв'язки з людьми, всі аспекти, які визначають місце людини в соціальному середовищі, її роль та долю як учасника життя, всі функції суспільного буття перебудовуються, фізичний дефект викликає соціальний злам. Основна його ідея полягає в соціальній, а не біологічній природі процесу компенсації дефекту. Робота надкомпенсації визначається двома аспектами: діапазоном, розміром непристосованості дитини, кутом розбіжності її поведінки та соціальних вимог, що висувують до її виховання, з одного боку, та компенсаторним фондом, багатством і різноманітністю функцій – з іншого. Учений вважав, що долю особистості вирішує не дефект сам по собі, а його соціальні наслідки.

Розвиваючи ідеї Л. Виготського про провідне значення соціальних факторів перед біологічними, на особливості процесу соціалізації та роль спілкування у ньому вказували Т. Власова, Н. Гордієнко, С. Дуванова, Т. Пушкіна, Т. Скрипник, Н. Трофімова та ін. Науковці вважають, що в питанні виховання, розвитку та навчання дітей із фізичними вадами сьогодні на передній план виходить соціальна адаптація, яка розглядається як можливість підвести індивідуальну свідомість відповідно до домінуючих норм і принципів у соціальній групі. По суті, це навчання спілкуванню. Таким чином, спілкування є головним інструментом соціальної адаптації й одним з основних факторів психічного розвитку підлітків.

Отже, у межах психології спілкування постає проблема особливостей спілкування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату, що, у свою чергу, вимагає наукової розробки теоретико-методологічних основ її дослідження.

У XX ст. в науковій літературі особливості психофізіологічного розвитку досліджували С. Григор'єв, Е. Каліжнюк, В. Лапшин, О. Романенко та ін. Особливості структури інтелектуальної недостатності вивчали Е. Каліжнюк, Є. Кириченко, О. Мاستюкова та ін. На мовні порушення дітей із фізичними вадами вказують багато авторів, зокрема Т. Власова, Л. Данілова, С. Дуванова, М. Іпполітова, О. Мастюкова, Т. Пушкіна, Н. Трофімова та ін.

У вітчизняній науці спеціальна педагогіка та психологія проблему надання педагогічної допомоги батькам дітей із фізичними вадами висвітлювали в працях Р. Бабенкової, М. Іпполітової, О. Мастюкової та ін.

II. Постановка завдання

Мета статті полягає у виділенні теоретико-методологічних основ спілкування підлітків із фізичними вадами.

Завдання: 1) проаналізувати основні теоретико-методологічні підходи до характеристики особливостей спілкування у підлітковому віці; 2) виділити основні комунікативні бар'єри підлітків із фізичними вадами; 3) розкрити психолого-педагогічні умови розвитку особистості підлітків із фізичними вадами.

III. Результати

Одним із головних підходів до підліткового віку є соціогенетичний. Він фіксує головну увагу на процесі соціального розвитку та тих завдань, які ставить перед відповідним етапом життєвого шляху суспільство. Найважливішими процесами перехідного віку К. Левін [17] вважав розширення життєвого світу особистості, кола її спілкування, групової належності та типу людей, на яких вона орієнтується. Перевага концепції К. Левіна в тому, що він визначає юність як соціально-психологічне явище, пов'язуючи психічний розвиток особистості зі зміною її соціального статусу.

З погляду теорії психосоціального розвитку Е. Еріксона [16], основа для благополучного юнацтва та досягнення інтегрованої ідентичності закладається у дитинстві, але за межами того, що підлітки виносять зі свого дитинства. Розвиток особистісної ідентичності відбувається, на його думку, під сильним впливом тих соціальних груп, з якими вони себе ідентифікують.

Л. Орбан-Лембрик вважає [8], що важливими соціально-психологічними новоутвореннями підліткового віку є: особистісне самоутворення, дорослість, потреба у спілкуванні, значне збільшення контактів, перегляд встановлених раніше переконань та уявлень, формування нового світогляду, засвоєння цінностей і норм підліткового середовища тощо.

М. Кондратьєв [4], розглядаючи типологічні особливості психосоціального розвитку підлітків, виділив три ключових види деформацій діяльності. По-перше, ситуація, коли в молодшому шкільному віці навчальна діяльність залишається провідною і в отрочстві. По-друге, ситуація, коли у зв'язку з тими чи іншими соціальними обставинами індивідуального розвитку підліток на попередніх етапах онтогенезу не "відпрацював" необхідною мірою "ігровий період". По-третє, ситуація, коли провідна багатопланова розгорнута діяльність підлітка виявляється деформованою у зв'язку з дисбалансом питомої ваги її інтимно-особистісної та навчально-професійної сторін.

А. Левченко, розкриваючи психологічні особливості підліткового віку, виділяє труднощі, що виникають у процесі взаємодії підлітка з іншими людьми на мікрогруповому рівні та виявляються у трьох основних сферах: спілкування у родині, спілкування з учителями й однолітками [6].

Основний блок психологічних ускладнень підлітків із фізичними вадами становлять труднощі в спілкуванні. Саме у спілкуванні, і, насамперед, у безпосередньому спілкуванні зі значущими людьми, відбувається становлення людської особистості, формування найважливіших її властивостей, моральної сфери, світогляду [2, с. 102].

Слід звернути увагу на деякі психологічні особливості дітей із фізичними вадами

(порушеннями опорно-рухового апарату), що формуються в умовах дефіциту спілкування:

1. Рівень самооцінки підлітка із ДЦП деякою мірою залежить від характеру патології (обмеженість здатності до пересування).

2. В умовах дефіциту спілкування найбільш цінними є якості особистості, що забезпечують взаємодію з оточуючими й ускладнюють формування якостей, пов'язаних з довільністю, активністю, спрямованістю особистості.

3. Дитина із ДЦП у зв'язку з неадекватною нерівномірною самооцінкою не може реально оцінювати свої можливості та співвідносити їх з тими вимогами, які висуває життя у відкритому суспільстві.

4. В умовах постійної гіперопіки з боку батьків гальмується розвиток таких значущих особистісних якостей, як власна ініціатива, активність, цілеспрямованість.

5. Для дітей із ДЦП є характерним незріле ставлення до цінностей. Тобто немає чіткого усвідомлення своїх можливостей і обмежень. Суб'єкт не навчився сам себе обмежувати в тому, що знаходиться осторонь від свідомо обраного ним шляху розвитку [13].

Для підлітків із психофізичними обмеженнями характерні певні особливості в спілкуванні. З одного боку, у них загострена потреба в увазі та доброзичливості дорослого, людському теплі, позитивних емоційних контактах, а з іншого – незадоволеність цієї потреби, а саме дефіцит міжособистісного спілкування, емоційна бідність і одноманітність змісту звернення дорослих, в основному спрямована на корегування їх поведінки. Потреба в міжособистісному спілкуванні в підлітковому віці досягає свого піку, а можливості її реалізації створені далеко не для всіх підлітків із фізичними обмеженнями. Наслідками такої ситуації є замикання у собі, занурення у хворобу, суїцидальні думки, гіперфантазування, підвищена конфліктність у відносинах з батьками та іншими дорослими.

Отже, основні теоретико-методологічні підходи до вивчення характеристики спілкування підлітків із фізичними вадами ґрунтуються на психофізіологічних, соціально-психологічних особливостях підліткового віку та спілкуванні як провідної діяльності цього віку.

Сучасний методологічний підхід до вивчення особливостей спілкування підлітків із фізичними вадами передбачає також виділення комунікативних бар'єрів їх розвитку.

Т. Скрипник виділяє у розвитку особистості дитини з особливими потребами два типи перешкод. Перший тип – це певні фізичні, фізіологічні чи психічні розлади дитини, другий – вторинні явища, такі як власна неповноцінність, відчуженість [5].

Л. Орбан-Лембрик виділяє макро- та мікробар'єри комунікації. Макробар'єри пов'я-

зані із зовнішнім середовищем, у якому здійснюється комунікативний процес, і виявляються в інформаційному перевантаженні, розмаїтті носіїв, перевантаженні інформацією, що призводить до знецінення її змісту, вмінні користуватися інформацією. Мікробар'єри – це специфічні комунікативні бар'єри. Причинами їх виникнення можуть бути особливості інтелекту тих, хто спілкується; неоднакове знання предмета розмови; різні лексикон і тезаурус (сукупність понять з певної галузі знань); відсутність єдиного розуміння ситуації спілкування; психологічні особливості партнерів; соціальні, політичні, професійні, релігійні відмінності тощо. Ці бар'єри залежать від індивідуальних особливостей учасників комунікації, від уміння співрозмовників перекодувати думки в слова, слухати і концентрувати увагу. Причини комунікативних бар'єрів, вважає Л. Орбан-Лембрик, можуть приховуватися у змістових і формальних характеристиках самого повідомлення (фонетичних, стилістичних, семантичних), а також у логіці побудови.

Щодо бар'єрів взаєморозуміння, то Є. Головаха та Н. Паніна виділяють інтелектуальні, емоційні, естетичні та мотиваційні бар'єри. Звертаючи увагу на естетичний бар'єр, який виникає при першому контакті, тобто зовнішній вигляд, манера поведінки, стиль одягу тощо. Інтелектуальний бар'єр може виникати в результаті різної швидкості протікання інтелектуальних процесів під час спілкування. Якщо висловлювання співрозмовника не стосуються власних потреб партнера по спілкуванню, то така ситуація спричиняє мотиваційний бар'єр. Емоційний бар'єр взаєморозуміння може виникати внаслідок антипатії до співрозмовника, небажання заглиблюватися у його проблеми та співчувати йому [3].

Зупинимось детальніше на найбільш актуальних для нашої проблеми бар'єрах. Інтелектуальні бар'єри можуть виникати внаслідок різного інтелектуального рівня партнерів, а також різних типів інтелекту. Загальний рівень інтелектуального розвитку деяких підлітків із фізичними вадами нижчий, ніж у здорових. Наприклад, О. Мастюкова та К. Семенова вважають, що характерною особливістю дитини із церебральним паралічем є риси своєрідного психічного інфантилізму. У цих дітей спостерігаються більш виражені порушення інтелектуальної діяльності з інертністю психічних процесів і недостатністю логічного мислення [11].

На наявність естетичного бар'єру вказує І. Трухін [12], що може виникати на шляху взаєморозуміння між підлітком із фізичними вадами та його однолітками. Відомо, що в підлітковому віці важливого значення набуває власний зовнішній вигляд та вигляд співрозмовника, також особливості мови та манери поведінки. А зважаючи на те, що для підлітків цієї категорії порушень харак-

терна наявність зовнішньо вираженого фізичного дефекту, то такий бар'єр у цьому віці набуває особливого значення.

Мотиваційний бар'єр – це такі обставини, які роблять спілкування нецікавим або непотрібним, наприклад, неприємною темою розмови для підлітків із фізичними дефектами можуть бути стан і перспективи здоров'я, зовнішній вигляд, потенційні можливості тощо.

Під емоційним бар'єром розуміють небажання спілкуватися внаслідок антипатії до партнера. О. Мастюкова вважає, що підвищена емоційна збудливість може супроводжуватися порушеннями поведінки у вигляді афективних вибухів, іноді з агресивними проявами [7].

Говорячи про комунікативні бар'єри, які негативно впливають на розвиток особистості підлітків із фізичними вадами та ґрунтуючись на поглядах таких учених, як Є. Головаха, Н. Паніна [3], І. Трухін та інших можна виділити такі основні комунікативні бар'єри.

По-перше, естетичний бар'єр, який виявляється у наявності фізичних вад підлітка. Зовнішнє вираження фізичного дефекту спричиняє виникнення психологічного відчуження у спілкуванні та взаємодії як з боку дорослих, так і з боку однолітків, оскільки підлітковий період характеризується підвищеною чутливістю до будь-яких фізичних, особливо зовнішньо виражених недоліків. Власний фізичний дефект підліток негативно переживає у кілька разів сильніше, ніж у будь-який інший віковий період. По-друге, інтелектуальний бар'єр. У дітей із фізичними вадами можливі різноманітні інтелектуальні порушення від легких до важких форм. Чим важче певне інтелектуальне порушення, тим більше ускладнюється або порушується комунікативний процес. По-третє, різні мовленнєві дефекти, такі як дизартрія, брадилалія тощо, можуть виникати внаслідок органічних, психогенних чи соціально-психологічних причин, що виражаються у мовленнєвому бар'єрі. Вищенаведені комунікативні бар'єри певним чином взаємопов'язані між собою. Деякі фізичні вади можуть спричиняти мовленнєві дефекти, наприклад, коли параліч уражає центральний чи периферичний відділ мовленнєвого аналізатора. Інтелектуальні порушення, у свою чергу, також викликають фізичні та мовні розлади.

Комунікативні бар'єри виникають в основних сферах розвитку особистості, а саме: в сім'ї, школі та групі однолітків. Наявність хворої дитини в сім'ї спричиняє порушення механізмів її функціонування. Наприклад, виникнення неповної сім'ї, частіше за все це відсутність батька чи виховання дитини бабусею, неадекватний стиль виховання тощо. Також збільшення сімейних конфліктів, які виникають на ґрунті проблем із хворою дитиною.

Часто комунікативні бар'єри порушують та ускладнюють спілкування з однолітками. Зовнішні фізичні недоліки, інтелектуальні відхилення та мовні дефекти обмежують і деформують процес спілкування підлітка з однолітками, значно зменшують кількість товаришів і друзів. Коло інтересів та рівень знань здорових дітей і дітей із фізичними вадами в підлітковому віці дещо відрізняються. Для підлітків із фізичними вадами характерна певна інфантильність, здорові підлітки з часом починають втрачати інтерес у спілкуванні з ними. Так формується своєрідна соціальна ізоляція.

Вважаємо за доцільне більш детально зупинитися на аналізі такої сфери впливу комунікативних бар'єрів як спілкування з групою однолітків, оскільки спілкування є провідною діяльністю особистості підліткового віку.

Дослідження, які були проведені в Швеції та Канаді на початку 60-х рр. минулого століття показали, що обмежений характер спілкування дітей з проблемами зі своїми однолітками корелював зі ступенем замкнутості сім'ї, а також зі ступенем вираження відхилень у розвитку дитини. Однією з причин виникнення цих обмежень є порушення спілкування дітей із фізичними вадами зі здоровими. Ця причина є досить складною та неоднозначною через порушення мовлення у деяких підлітків та викривлення невербальних засобів їх спілкування. Таким чином, процес розвитку комунікативних якостей підлітка із фізичними вадами порівняно зі здоровими дітьми буде відрізнятися.

О. Мастоюкова вказує на те, що однією з причин порушень спілкування у дітей з відхиленнями у розвитку може бути настанова батьків на ізоляцію дитини від колективу здорових однолітків. Тому важливо, щоб вони розширювали коло спілкування дитини [7].

Як зазначає Т. Баранова, група однолітків – це той індикатор, соціалізуючий фактор, завдяки якому стає зрозумілим, яким шляхом піде підліток – соціалізації чи десоціалізації. Спілкування з тими, хто володіє таким самим, як у нього життєвим досвідом (другом), дає можливість підлітку дивитися на себе по-новому. Саме через дружбу він засвоює риси високої взаємодії людей: співробітництво, взаємодопомога, ризик заради іншого тощо. Дружба в цьому віці завдяки прагненню підлітків до взаємної ідентифікації підвищує конформність у відносинах [1]. На жаль, більшість підлітків із фізичними вадами позбавлені повноцінного спілкування, яке має викривлений характер. У перспективі повноцінне спілкування з однолітками в підлітковому віці набагато суттєвіше для збереження психічного здоров'я, ніж такі фактори, як розумовий розвиток, шкільна успішність або відносини з педагогами.

З раннього дитинства діти з відхиленнями в розвитку стикаються з оцінюванням їх зовнішності іншими людьми. Часто здорові діти з дитячою безпосередністю і жорстокістю оцінюють зовнішні дефекти хворих дітей у їх присутності. У результаті у дітей із фізичними вадами формуються замкнутість, уникання широкого кола спілкування, замикання "у чотирьох стінах", прихована депресія. Прихована депресія (знижений фон настрою, негативна оцінка себе, власних перспектив та інших людей, часто уповільнений темп мислення, скутість і пасивність) у поєднанні із заниженою самооцінкою та відсутністю сприятливого прогнозу на майбутнє досить часто призводить до появи суїцидальних думок. У міру дорослішання діти з обмеженими можливостями починають усвідомлювати, що рівень їх життєвих можливостей порівняно зі "звичайними" дітьми менший. При цьому в них формується занижена самооцінка, що, у свою чергу, призводить до надмірного зниження рівня домагань.

Отже, аналіз наукових підходів до визначення комунікативних бар'єрів дав змогу виокремити такі комунікативні бар'єри підлітків із фізичними вадами: естетичний бар'єр (виявляється у наявності фізичних вад підлітка); інтелектуальний бар'єр (є наслідком різноманітних інтелектуальних порушень); мовленнєвий бар'єр (виявляється у різних мовленнєвих дефектах, які можуть виникати внаслідок органічних, психогенних чи соціально-психологічних причин). Чим більше тих чи інших комунікативних бар'єрів виникає в процесі розвитку особистості підлітка із фізичними вадами, тим організованішою та цілеспрямованою має бути корекційна робота шкільного психолога.

Як свідчать дані наукових досліджень Б. Ананьєва, Г. Андреевої, Л. Виготського, Л. Орбан-Лембрик, Б. Паригіна та ін., можливість успішного розвитку особистості визначається різними умовами та факторами, такими як вік, стан здоров'я, індивідуальні особливості, міцність сімейних зв'язків тощо. На нашу думку, слід розглянути класифікацію умов розвитку особистості підлітка із фізичними вадами.

Умови, які впливають на розвиток особистості підлітків із фізичними вадами, можна поділити на внутрішні індивідуально-психологічні та зовнішні психолого-педагогічні. До індивідуально-психологічних належать характер фізичних вад і кризові явища підліткового віку; до психолого-педагогічних – це найближче оточення підлітка, а саме: батьки, вчителі й однолітки.

До групи внутрішніх індивідуально-психологічних умов розвитку особистості належить характер фізичних вад, який виражається у важкості дефекту і часу його появи. Фізичні вади бувають вроджені та набуті. Чим старше дитина, тим психологіч-

но важче переживає вона набутий фізичний дефект, особливо гостро відчувається це в підлітковому віці у дівчаток. До фізичних вад відносять пошкодження спинного мозку, ДЦП, поліомієліт, ампутація тощо. У цьому випадку велике значення має група інвалідності підлітка.

При деяких важких переломах хребта відбувається ушкодження спинного мозку, котрий відповідає за рухову активність кінцівок, що спричиняє їх параліч. ДЦП виявляється у рухових розладах – паралічі, на- сильницькі рухи, порушення координації рухів. С. Дуванова, Т. Пушкіна та Н. Трофімова [11] вказують на те, що нерідко слабка пізнавальна активність таких дітей зумовлена недостатністю комунікативних функцій. При поліомієліті дитина має рухові розлади, які найбільш виражені в проксимальних відділах кінцівок. До фізичних вад також відносять ампутацію.

Стосовно другої умови цієї групи багато авторів виокремлюють важливі вікові (кризові) явища, які супроводжують соціально-психологічний розвиток підлітка. Так, наприклад, Е. Еріксон підлітковий вік вважає важливим періодом у психосоціальному розвитку людини та виділяє таку психосоціальну кризу цього періоду, як "его-ідентичність" – рольове змішання (криза ідентичності). Криза ідентичності полягає в неспроможності зібрати воедино всі набуті до цього часу знання про самого себе й інтегрувати ці численні образи себе в особистісну ідентичність. Згідно з его-психологією Е. Еріксона, розвиток особистісної ідентичності відбувається під сильним впливом тих соціальних груп, з якими підліток себе ідентифікує. Таким чином, основний акцент робиться на те, як на "его" впливає суспільство, особливо групи однолітків [16].

Л. Орбан-Лембрик виділяє такі кризові явища цього віку [8]. По-перше, прискореність і нерівномірність розвитку організму підлітка в період статевого дозрівання, що ускладнює його психічне та фізичне самопочуття. По-друге, зміни в характері відносин підлітка з дорослими, що виражається у наявності "конфлікту моралі". По-третє, зміни в характері відносин підлітка з однолітками, а саме: активне формування самопізнання у підлітковому віці призводить до загострення потреби у спілкуванні. Можна зауважити, що потреба в спілкуванні з однолітками у підлітків із фізичними вадами часто реалізується неповною мірою.

Л. Анн розглядає вікову кризу підліткового віку в двох основних формах. Перша – це криза незалежності. Її симптоми: упертість, негативізм, свавілья, знецінювання дорослих, негативне ставлення до вимог, що раніше виконувалися. Власний внутрішній світ, який він гостро відчуває – головна власність, котру оберігає підліток, ревно захищаючи її від інших. Друга форма –

криза залежності – протилежна першій: надмірна слухняність, залежність від старших чи сильних, регрес до старих інтересів, смаків, форм поведінки. Якщо криза незалежності – це деякий ривок уперед за межі старих норм чи правил, то криза залежності – повернення назад, до тієї своєї позиції, системи відносин, що гарантували емоційне благополуччя, відчуття упевненості, захищеності [9].

Форма кризи підліткового віку в дітей із фізичними вадами визначається різними причинами, наприклад, стилем виховання батьків, рівнем обмеженості у пересуванні дитини, особливостями спілкування з однолітками та друзями тощо.

Розглядаючи другу групу умов, слід зазначити, що крім урахування характеру фізичних вад і кризи підліткового періоду, важливу роль у розвитку особистості набувають основні її інститути. Одним із найважливіших та найвпливовіших інститутів соціалізації є сім'я. Вона є наступною умовою, яка впливає на особистісний розвиток підлітків із фізичними вадами. Такі сімейні чинники, як соціальний статус, рід занять, особливості відносин між членами сім'ї, матеріальний та освітній рівень батьків тощо, значною мірою визначають особистісний розвиток дитини. Роль сім'ї в розвитку особистості з подібними вадами значно збільшується та набуває своєрідних рис.

У сім'ях дітей із фізичними вадами батьки формують своєрідні стилі виховання та характеристики особистості, наприклад, гіперопіка хворої дитини, наявність симбіотичного зв'язку, свідоме обмеження соціальних контактів сім'ї тощо. У більшості випадків позиції дорослих стосовно підлітка несприятливі для його розвитку. Так, авторитарна позиція може стати умовою, що спотворює психічний і соціальний розвиток особистості підлітка. Надмірна опіка і контроль, необхідний, на думку батьків, також нерідко мають негативні наслідки: підліток позбавляється можливості бути самостійним, слабо розвиваються комунікативні та волевові якості. У цьому віці в нього активізується прагнення до самостійності, дорослі ж нерідко реагують на це жорсткістю контролю, ізоляцією від однолітків. У результаті протистояння підлітка і батьків лише зростає. Надмірне заступництво, прагнення звільнити підлітка від труднощів і неприємних обов'язків призводять до дезорієнтації, нездатності до об'єктивної рефлексії. Дитина, яка звикла до загальної уваги, рано чи пізно потрапляє в кризову ситуацію. У працях багатьох дослідників показано, що характерною рисою поведінки авторитарних батьків є їх прагнення до безапеляційності в судженнях і ясності у будь-якій ситуації. Тому будь-яке покарання, будь-яка вимога до дитини не містять у собі навіть натяку на готовність прийняти дитину, допомогти їй у чомусь або переконати.

Є. Устінова [14] в своєму дослідженні виділяє декілька причин негармонійного виховання та викривлення батьківсько-дитячих відносин у сім'ях, де є дитина із церебральним паралічем, а саме: виховна невпевненість батьків, страх через здоров'я дитини, підвищений рівень тривожності батьків, емоційне співвіднесення у сприйнятті батьків особистості дитини з поняттями "тривога" та "хвороба", емоційно-негативне ставлення до понять "материнство" та "батьківство", нестійкість виховної тактики в сім'ї, відчуття провини перед дитиною.

Незважаючи на зовнішні протидії, що виявляються стосовно дорослих, підліток відчуває потребу в підтримці. Особливо сприятливою є ситуація, коли дорослий виступає як друг. У цьому випадку дорослий може допомогти оцінити здібності та можливості дитини. У зв'язку з підвищеною вразливістю підлітка, для дорослого дуже важливо знайти форми налагодження і підтримки цих контактів. Підліток відчуває потребу поділитися своїми переживаннями, розповісти про події свого життя, але самому йому важко розпочати настільки близьке спілкування. У випадках, коли дорослі ставляться до підлітків як до маленьких дітей, як до немічних, вони виражають протести в різних формах, виявляють непокору з метою змінити сформовані раніше відносини. Наприклад, при надмірних очікуваннях від підлітка, пов'язаних з непосильними для нього навантаженнями, чи при зменшенні уваги з боку близьких може впливати реакція опозиції, яка виявляється в тому, що він різними способами намагається привернути увагу, переключити її з іншого на себе. І дорослі іноді під впливом вимог підлітків змушені поступово переходити до нових форм взаємодії з ними. На це явище вказує і Л. Орбан-Лембрик [8]. Воно виявляється у намаганні батьків нав'язати дітям свою думку, віддалити від товариства однолітків, у всьому потурати. Це дуже яскраво виражено саме у сім'ях підлітків із фізичними вадами.

Другою важливою психолого-педагогічною умовою розвитку особистості підлітків є школа як соціальний інститут. У процесі шкільної діяльності підліток із фізичними вадами активно включається у відносини з "іншими" дорослими й однолітками. І перші, і другі висувають до нього певні вимоги, з кожним з них підлітку необхідно будувати відносини. Деякі підлітки із фізичними вадами навчаються у домашніх умовах, де виникають безпосередні відносини в системі "вчитель – учень". Включення у цю систему формує в дитини більш адекватну самооцінку, тому що її оцінюють не тільки люблячі близькі, а й нейтральні люди. Роль учня, вихованця вимагає нових обов'язків і в тому числі в аспекті соціальних норм поведінки. Підліток навчається використовувати здобуті знання про соціальний світ і

перевіряє адекватність цих знань. Відносини, набуті в процесі шкільної діяльності, надають йому певну систему знань, що створює у нього ціннісні досягнення, ставлення до успіху чи невдачі своєї діяльності. Образ учителя набуває для дитини особливого значення. На початковому етапі навчання вона повністю покладається на його думку й авторитет. У підлітковому віці авторитет учителя у його оцінці поступово знижується, а роль однолітків пропорційно збільшується. Підлітки із фізичними вадами в умовах навчання вбачають в особі "ідеального вчителя", насамперед, індивідуальні людські якості – здатність до розуміння та прийняття інших, сердечність тощо, а вже потім професійну компетентність та вміння справедливо розпоряджатися владою. У процесі навчання важливого значення набуває правильність стратегії поведінки вчителя відносно підлітків із фізичними вадами, оскільки вона забезпечує повноцінний розвиток особистості: вміння встановити дистанцію з учнем, підбір завдань не тільки за навчальною програмою, а й з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей дитини тощо. Одним з головних завдань шкільної діяльності є формування у підлітків із фізичними вадами адекватного образу дійсності, певної незалежності та самостійності у прийнятті рішень, умінь і навичок організації взаємодії, умінь впливати як на ситуацію, так і на суспільство в цілому. Активна інтеграція підлітків із фізичними вадами в суспільство та розвиток їх особистості мають виражатися не тільки в рамках інтегративного навчання, а й у прагненні розширення соціальних зв'язків за рахунок включення їх в різноманітні позанавчальні гуртки, секції тощо.

У процесі навчання та виховання іноді доводиться корегувати не завжди вдалі стереотипи ставлення дорослих до підлітків. З одного боку, для деяких підлітків із фізичними вадами через особливості їх захворювання та типу сімейного виховання характерна інфантильність. З іншого – для них є дуже важливим визнання оточуючими дорослими можливості самостійного прийняття рішень. Психолого-педагогічними аспектами ставлення педагогів та батьків до особистості підлітка із фізичними вадами є, по-перше, прийняття підлітка таким, яким він є. Намагатися зрозуміти своєрідність його психічного розвитку, розгледіти його реальні та потенційні можливості, не завищуючи та не занижуючи вимоги до нього. По-друге, толерантність відносно підлітка, яка виражається у терплячості до його своєрідних рис характеру, манер поведінки тощо. У цьому віці на перший погляд негативні риси характеру в подальшому розвитку можуть трансформуватися у позитивні якості особистості, наприклад, упертість, цілеспрямованість. По-третє, підвищена увага до підлітка як особистості. Вбачати в ньому

не амбіційну, примхливу дитину, а багатогранну особистість, що формується. Дорослі своїми діями мають дати змогу підлітку усвідомити, що його особистісні якості, вчинки правильно оцінюються, що вони завжди готові їх зрозуміти та у будь-яку мить допомогти. Підліток, внаслідок своєрідності свого віку не завжди прямо може звернутися по допомогу, тим паче до дорослого, тому треба бути уважними до всіх нюансів його поведінки, реплік, жестів, які несуть інформацію про його суперечливий внутрішній світ. Підвищена увага до підлітка як особистості буде йому прикладом стосовно дорослих.

При розгляданні психолого-педагогічних умов розвитку особистості важливе місце посідає розвиток комунікативних якостей дітей підліткового віку із фізичними вадами. Під комунікативними якостями особистості можна розуміти складні соціально й біологічно зумовлені структурні компоненти особистості, які визначають успішність спілкування особистості із соціальним середовищем.

Аналізуючи здібності до спілкування, варто звернути увагу на класифікацію комунікативних якостей Л. Орбан-Лембрик [8], яка виокремлює дві основні групи: уміння використовувати особистісні комунікативні властивості у спілкуванні й оволодіння технікою спілкування і контакту. Ці дві групи об'єднують цілий комплекс якостей особистості, що забезпечують успішний комунікативний процес, такі як комплекс перцептивних здібностей, здібності встановлювати та підтримувати контакт, здібності оптимально будувати свою мову в психологічному аспекті та ін. В. Лабунська [10] виокремлює п'ять груп характеристик спілкування: експресивно-мовленнєва, соціально-перцептивна, ставлення-звертання, уміння та навички організації взаємодії, умови спілкування. Розкриваючи основні комунікативні якості особистості в межах спілкування як цілісної системи, ми спиралися на погляди В. Лабунської, Л. Орбан-Лембрик.

Експресивно-мовленнєві якості передбачають наявність і характер вербальних та невербальних проявів. Наприклад, візуальний контакт, експресія обличчя, проксемика, такесика тощо. Соціально-перцептивні якості являють собою шаблонність сприйняття партнера, оцінювання його почуттів та настрою, співвідношення дій і вчинків партнера із його особистісними якостями тощо. Інструментальні – вміння та навички партнерів щодо організації взаємодії, наприклад, невміння партнера вчасно вийти зі спілкування, аргументувати свої зауваження та побажання, прагнення зайняти в спілкуванні головну позицію, робити висновки про партнера на основі його зовнішності, ставлення партнерів один до одного, а також уявлення про такі характеристики спілкування як кількість партнерів, їх

вік, стать, соціальний статус тощо. Сукупність вищенаведених комунікативних якостей спілкування та їх особливості складають той чи інший "портрет партнера спілкування".

Отже, на розвиток особистості підлітків із фізичними вадами впливають ряд умов, які можна поділити на внутрішні – індивідуально-психологічні умови, а саме характер фізичних вад і кризові явища підліткового віку, та зовнішні – психолого-педагогічні умови, до яких належать сім'я, школа та група однолітків. Всі умови взаємопов'язані між собою і залежно від сили впливу тієї чи іншої умови відбувається (успішно чи ні) розвиток особистості підлітків із фізичними вадами. Характер спілкування підлітка із соціальним середовищем визначається на базі основних комунікативних якостей особистості, а саме: експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних.

IV. Висновки

1. Аналіз теоретико-методологічних підходів до розвитку комунікативних якостей особистості підлітків показав, що багато науковців визнають їх значення для подальшого особистісного та соціального розвитку підлітка із фізичними вадами, але ця проблема потребує уточнення і чіткого виділення саме компонентів та особливостей розвитку спілкування підлітків з подібними вадами. Встановлено, що спілкування є провідною діяльністю підліткового періоду особистості, в тому числі й у підлітків із фізичними вадами.

2. Аналіз підходів різних учених до характеру бар'єрів у процесі спілкування дав змогу виділити основні комунікативні бар'єри, які виникають на шляху розвитку спілкування підлітків із фізичними вадами та сфери їх прояву, а саме: естетичний, мовленнєвий та інтелектуальний, які виявляються у сімейних, шкільних і міжособистісних відносинах з однолітками.

3. До психолого-педагогічних умов розвитку особистості підлітків із фізичними вадами відносять їх найближче оточення, тобто сім'ю, школу та групу однолітків. Специфіка та характер цих умов у межах комунікативного процесу визначається їх стихійним розвитком.

4. Психолого-педагогічні умови розвитку особистості підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату в процесі спілкування визначаються на базі основних комунікативних якостей особистості, а саме: експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних.

5. Подальше визначення особливостей комунікативних якостей підлітків із такими вадами дасть змогу створити психолого-педагогічні умови цілеспрямованого розвитку комунікативних якостей підлітків.

Перспективи подальших розвідок полягають у створенні психолого-педагогічних

умов цілеспрямованого розвитку комунікативних якостей підлітків із фізичними вадами, а саме порушеннями опорно-рухового апарату.

Список використаної літератури

1. Баранова Т.С. Девиантное поведение подростков – трудности социализации / Т.С. Баранова // Психология и школа. – 2005. – № 3. – С. 3–21.
2. Глозман Ж.М. Личность и нарушения общения / Ж.М. Глозман. – М., 1987. – 148 с.
3. Головаха Е.И. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 189 с.
4. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков / М.Ю. Кондратьев // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 69–78.
5. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
6. Левченко А. Психологічні особливості підліткового віку / А. Левченко // Психолог. – 2003. – № 42 (90). – С. 9–16.
7. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.
8. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : у 2 кн. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – 576 с.
9. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб. : Питер, 2003. – 271 с.
10. Психология затрудненного общения: теория. Методы. Диагностика. Коррекция / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Брус. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
11. Трофимова Н.М. Основы специальной педагогики и психологии / Н.М. Трофимова, С.П. Дуванова, Н.Б. Трофимова, Т.Ф. Пушкина. – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.
12. Трухін І.О. Соціальна психологія спілкування / І.О. Трухін. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 336 с.
13. Турубарова А.В. Психологічні особливості підлітків із ДЦП в умовах дефіциту спілкування / А.В. Турубарова // Психологія освіти: сучасний стан та перспективи розвитку : збірник тез доповідей наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 27–28 жовтня 2005 р.). – Запоріжжя : ЗІДМУ, 2005. – С. 314–315.
14. Устинова Е.В. Преодоление эмоциональных нарушений у дошкольников с церебральным параличом в процессе оптимизации их отношений с родителями / Е.В. Устинова // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 52–56.
15. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2002. – 608 с.
16. Erikson E.H. Identity: Youth and crisis / E.H. Erikson. – New York : Norton, 1968.
17. Lewin K. Field theory in social science / K. Lewin. – N. Y. : Harper, 1951.

Стаття надійшла до редакції 16.07.2012

Турбарова А.В. Теоретико-методологические основы общения подростков с физическими недостатками

Статья посвящена проблеме раскрытия теоретико-методологических основ общения подростков с физическими недостатками.

Ключевые слова: общение, коммуникативные барьеры, условия развития, подростки с физическими недостатками.

Turubarova A. The theoretical and methodological basics of communication of teenagers with physical handicaps

The article deals with a problem of finding out theoretical and methodological basics of communication of teenagers with physical handicaps.

Key words: communication, communicative barriers, conditions of development, teenagers with physical handicaps.

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІОТЕХНІЧНИХ СИСТЕМ ДІЯЛЬНОСТІ (СТСД) ОПЕРАТОРІВ

У статті розроблено та впроваджено концепцію психологічного забезпечення розвитку соціотехнічної системи діяльності операторів, яка детермінована постійною залученістю інженерних психологів та психологів праці до процесу її проектування.

Ключові слова: психологічне забезпечення, розвиток, вдосконалення, соціотехнічні системи, діяльність, оператори.

I. Вступ

Треба констатувати, що соціотехнічні системи діяльності (далі – СТСД) нині недостатньо досліджені й у теоретико-методологічному, й у практично-впроваджувальному аспектах. Це можна пояснити тим, що вони розглядалися здебільшого з позицій психологічного забезпечення функціонування, а не розвитку. На думку Г.П. Щедровицького, СТСД – це принципово нові системи діяльності, які мають особливий компонентний склад: є певна діяльність, у якій проектується деякі “організованості” (знакові, матеріально-машинні), котрі потім залучаються в іншу діяльність, яку вони тим самим чином організовують і розвивають, удосконалюючи процеси вирішення проблем. Отже, розвиток є однією із визначальних рис СТСД і означає мобілізацію персоналу для її якісної зміни в ході розробки та експлуатації.

За останні двадцять років з’явився особливий тип комп’ютеризованих СТСД як втілення інформаційних технологій (машинізовані засоби обробки даних та знань, які реалізуються автоматизованими інформаційними системами). У сучасному теоретичному та соціально-науковому поясненні наголошується на конструюванні, створенні штучних об’єктів і систем, а також проектуванні систем технічних дій і взаємному поєднанні цих елементів у суспільні зв’язки, тобто власне СТСД. Заслужовують на особливу увагу уявлення та категоріальні засоби теорії діяльності, викладені в працях Г.В. Ложкіна, В.О. Моляко, В.Д. Шадрікова, Ю.М. Швалба, Л.П. Щедровицького [1; 2]. Вищенаведені автори пропонують розглядати соціотехнічні системи як системи людських діяльностей, елементи яких притаманні різним рівням, оскільки мають різні властивості: суб’єкт діяльності рефлексує власні цілі й цілі системи, його дії соціально нормовані, а не визначаються фізичними законами, як процеси у машині. Звідси випливає необхідність створення методології психологічного забезпечення СТСД, вирішення проблеми їх розвитку (а спочатку – вдосконалення) на основі створення типології, у якій співвідносяться різні частини соціотехнічної системи

(людські, технічні, гібридні) та відповідного тезаурусу, що відмінний від тезаурусу організмичних підходів, притаманних біологічним системам з їх власним механізмом розвитку. Сутність методології соціального проектування полягає в тому, що штучні системи створюються, функціонують і розвиваються як сфера вільного цілепокладання людини, а власне розвиток відбувається залежно від особистісних цілеспрямованих системних дій, при цьому загальнонаукові засоби стають недостатньо відповідними, як невідповідними для соціотехнічних систем стають природничо-наукова парадигма й організмичні моделі розвитку.

II. Постановка завдання

Мета статті – на основі здійснення комплексного аналізу функціонування соціотехнічних систем діяльності висвітлити результати впровадження концепції психологічного забезпечення розвитку прокатного виробництва.

III. Результати

Згідно зі структурною моделлю розвитку СТСД операторів [2] підсистема спонтанної активності проектувальника (інформаційної, відображально-моделюючої) поєднує процеси, котрі протікають одночасно із цілеспрямованими процесами підсистеми зовнішньої взаємодії із соціумом, тобто залежать від соціального замовлення у галузі металургійного виробництва, атомної енергетики, яке сприяє формулюванню завдань розвитку, визначенню способу їх вирішення та процесу досягнення мети. На операціональному рівні безпосередньо вирішуються завдання операторської діяльності, тобто на основі домінуючого мотиву в операторів формулюється мета, вони аналізують умови діяльності, актуалізуючи відповідні програми навичок, способів, алгоритмів досягнення мети за аналогічних умов.

Ранжування потреб, вибір програм розвитку прокатного виробництва та процес їх реалізації на різних стадіях функціонування. Дослідження потреб розвитку прокатного виробництва України, Росії, Китаю, психологічних особливостей системи діяльності операторів прокатних станів, психологічних факторів розвитку системи діяльності спеціалістів-прокатників відбувалось з виходом на організаційні рішення з розвитку проце-

су та засобів діяльності операторів-прокатників та формування необхідного рівня працездатності операторів.

При виборі та реалізації програм розвитку прокатного виробництва досліджено чинники розвитку СТД – організаційні та технологічні дії операторів, які керують та обслуговують таку систему.

З'ясовано, що вони безпосередньо пов'язані з компонентами працездатності. Встановлено високу достовірність ($p < 0,01$) відмінностей в оцінках операторами показників операціонального навантаження, а також визначено ступінь впливу на напруження діяльності технологічних та організаційних факторів виробництва. Виявлено значущі відмінності ($p < 0,05$) в оцінюванні операторами прокатних станів когнітивної складової професійного навантаження і впливу на неї технологічних чинників.

Оператори більшою мірою відчують вплив соціально-психологічних чинників на їх професійне навантаження. Задоволеність працею й оцінювання її значущості збільшуються у міру зростання кваліфікації операторів. Як показники рівня напруженості психологічних, фізіологічних і психофізіологічних функцій для операторів-прокатників використані коефіцієнти варіації частоти серцевих скорочень, тремору рук, концентрації та розподілу уваги, оперативної пам'яті й оперативного мислення (діапазон 10–20% відповідає середній напруженості, понад 20% – високій, менше ніж 10% – низькій). Для різних видів операторської діяльності (старші оператори, оператори маніпуляторів) отримано середні значення досліджуваних функцій, а також показників особистісної та реактивної тривожності у співставленні з віком та професійним стажем операторів. Встановлено, що інтегральним індикатором психічного напруження у діяльності є рівень напруження тремору рук. Дані теоретичного оцінювання складності алгоритмів діяльності операторів узгоджуються зі зміною ЧСС залежно від виконуваних функцій, при цьому виражений вплив на психофізіологічні процеси і функціональні стани операторів має раптова зміна характеристик засобів діяльності, що підтверджується описами реальних ситуацій управління.

Проведено аналіз зміни психічних функцій операторів прокатних станів, пов'язаних з особливостями їх діяльності. За показниками коректурної проби "кільця Ландольта" після години роботи за пультом управління обсяг виконаного завдання зменшується порівняно з рівнем на початку роботи, а кількість помилок – збільшується. Ця тенденція характерна для прокатних станів України та Росії як більш розвинутих стосовно китайських аналогів за рівнем автоматизації. Суб'єктивна оцінка операторами когнітивної складової професійного навантаження залежить від виду операторсь-

кої діяльності, що підтверджується також динамікою ЧСС.

Реалізація програм розвитку системи діяльності операторів-прокатників передбачала дослідження психологічних факторів розвитку, організаційні рішення з розвитку процесу та засобів діяльності операторів, формування необхідного рівня їх працездатності.

У результаті оцінювання ефективності діяльності за критерієм працездатності всі оператори були умовно розділені на три групи: 1) найбільш успішні та працездатні; 2) оператори, що мають середні показники успішності та працездатності; 3) найменш успішні та працездатні оператори.

Встановлено, що найбільш успішні та працездатні оператори мають найвищий індекс соціально-трудової активності при високому показнику задоволеності працею. Оператори нижчої (третьої) групи профуспінності та працездатності характеризуються низькою соціально-трудовою активністю, завищеним рівнем самооцінки власного професійного навантаження, недооцінкою впливу на нього організаційних чинників виробництва. Відповідно це призводить до зниження рівня задоволеності працею. Аналіз співставлення експертних оцінок виробничої ефективності діяльності операторів та їх психологічних характеристик приводить до висновку про виражений вплив мотиваційних аспектів і особистісних чинників на професійну успішність та працездатність операторів.

Проведено за допомогою восьмиколірної модифікації тесту М. Люшера дослідження виявило такі тенденції. Встановлено, що показники ексцентричності, автономії та працездатності стійко знижуються в операторів у міру погіршення їх профуспінності, зниження соціально-трудової активності. Одночасно зростають показники концентричності, гетерономії та стресу, погіршується ставлення до виконуваної роботи.

Особливість діяльності в діалоговому режимі визначає специфічну вимогу – уміння працювати з дисплейними відеорядами комп'ютерів різної якості (мова йде про організацію безперервних інформаційних потоків для операторів сучасних прокатних станів, які понад десять років тому організовувались нами у вигляді дискретних їх елементів – дисплейних відеокадрів ПЕОМ). Встановлено, що серед осіб, які не мають навичок роботи з дисплейними відеорядами, значно більше непридатних до професії оператора, що підтвердило тенденцію, виявлену для дискретної інформації.

Розроблено й впроваджено організаційні рішення з розвитку процесу та засобів діяльності спеціалістів-прокатників стосовно поліпшення їх функціонального стану й формування позитивного ставлення до праці. Пропозиції технологів спрямовані на вирівнювання складності управління прокатною. Виявлено специфічні помилки управ-

ління, що призводять до зниження виробничої ефективності та пов'язані з недостатньою координацією дій маніпуляторщиків і старших операторів. Наявність у діяльності операторів помилок управління є резервом розвитку системи їх діяльності. Усунення цих помилок, удосконалення індивідуального способу управління – ефективний шлях зниження енерговитрат і аварійності. Один зі шляхів удосконалення діяльності операторів-прокатників полягає в модернізації існуючих графіків роботи.

На стадії експлуатації СТД досліджено особливості формування необхідного рівня працездатності операторів в умовах розвитку металургійного виробництва, обґрунтовано необхідність оволодіння навичками саморегуляції, зважаючи на особливості виробничої ситуації.

Робоча гіпотеза дослідження була сформульована так: впровадження прийомів довільної психічної саморегуляції у процес діяльності операторів буде ефективним для формування і підтримки необхідного рівня їх працездатності за пріоритетними показниками функціонального стану (далі – ФС).

Основу для визначення особливостей динаміки працездатності операторів становили результати психодіагностичного обстеження експериментальної та контрольної груп досліджуваних в умовах діяльності впродовж одного року. Порядок та організація досліджень забезпечили послідовне обстеження операторів при роботі в першу, другу і третю зміни. Дослідження кожної зміни проводилося протягом одного тижня, що дало змогу отримати усереднені дані за кожну зміну перед початком роботи за 1–1,5 год й одразу після закінчення зміни.

При порівняльному аналізі результатів досліджень виявлено найбільш суттєві розбіжності між показниками ФС початку та кінця зміни в операторів третьої зміни – 16–18%, тобто спостерігається стан гостро вираженої втоми.

Для підвищення інформативності діагностичних показників нами було проведено кореляційний аналіз між усіма оцінками за допомогою методу парних кореляцій. Стійкі кореляційні зв'язки між інформативними показниками, що підтверджується узгодженою динамікою останніх, зумовили вибір діагностичних методик (психофізіологічне забезпечення ФС – “кільця Ландольта”, КЧЗСМ), психологічний рівень забезпечення – оперативна пам'ять (складання і запам'ятовування чисел), слухова пам'ять, зорова пам'ять, оперативне мислення (усний рахунок), суб'єктивне відображення стану за Ч.Д. Спілбергером – Ю.Л. Ханіним (РТ) та шкалою станів (за Ф. Тейлором); професійний рівень – метод додаткових завдань.

Здійснювалось оцінювання динаміки працездатності операторів третьої зміни, що було необхідною умовою для визначен-

ня головних тенденцій у зміні ФС та ступеня вираженості його основних зрушень. Для вирішення цього завдання проведено діагностичне обстеження операторів протягом річного циклу їхньої діяльності. Усі діагностичні показники були приведені до єдиної системи вимірювання, що дало змогу розрахувати інтегральні показники окремих функцій і ФС у цілому.

Простежено спрямованість і ступінь вираженості відхилень основних проявів ФС порівняно із фоновим рівнем, який визначено нами за нульовий. Аналіз отриманих даних свідчить, що в динаміці працездатності операторів розрізняються ФС, які відповідають періодам впрацювання (тривалість до 3-х місяців), оптимальної (3–8 місяці) та нестійкої працездатності (9–12 місяці).

Для розуміння природи формування ФС проведено факторний аналіз (далі – ФА) отриманих даних за всією вибіркою в річному циклі дослідження. При ФА інформативних показників ФС операторів до початку роботи отримано такі результати: із факторів, які впливають на інтегральний показник ФС, виділяються два, факторне навантаження яких більше за одиницю. Причому особливого значення набуває перший фактор F1 (6,018), значення якого в 5 разів перевищує факторне навантаження другого фактора F2 (1,156). Показник значущості двох факторів становить 79% від загальної сукупності факторів, що є достатнім для подальшого аналізу.

До першого фактора (психофізіологічного й операціонального забезпечення) до початку роботи належать змінні: швидкість переробки інформації, оперативна пам'ять, усний рахунок і критична частота злиття світлових миготінь; до другого (суб'єктивного стану та професійного рівня операторів) – реактивна тривожність, САН, слухова пам'ять та прямі показники працездатності. У кінці зміни перший фактор визначається лише підсистемою психофізіологічного забезпечення (слухова пам'ять, КЧЗСМ, усний рахунок і швидкість переробки інформації).

Другий фактор залежить від підсистем операціонального забезпечення, суб'єктивного оцінювання стану та показників професійного рівня (реактивна тривожність, суб'єктивне оцінювання стану, оперативна пам'ять і прямі показники працездатності), що підтверджує наявність різноспрямованих тенденцій у кінці зміни. При вивченні особливостей динаміки працездатності операторів було встановлено, що до кінця зміни в останніх розвивається гостра втома, яка може призвести до перевтоми; оператори третьої зміни являють собою групу “ризик”, у яких втома може розвинути в першу чергу. Характер змін, що спостерігалися при зрушеннях діагностичних показників, становили основу для проведення роботи щодо оптимізації та профілактики несприятливих ФС (див. рис.).

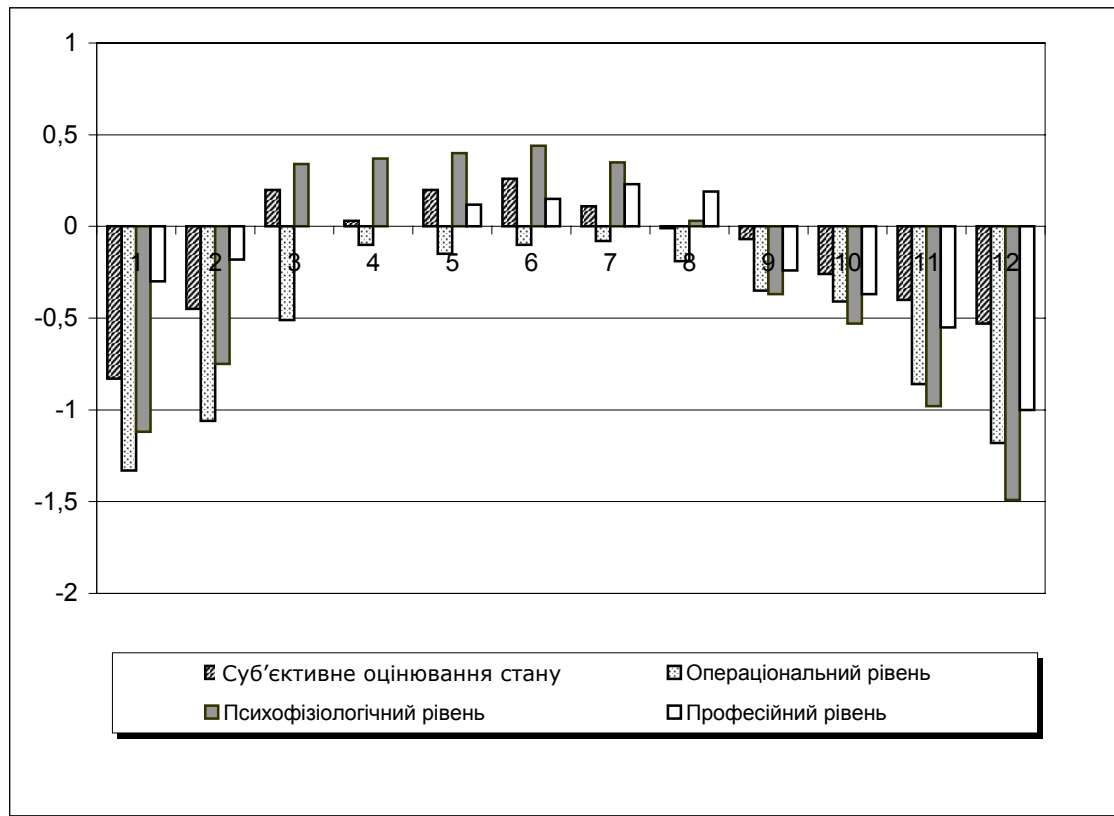


Рис. Динаміка інтегрального показника ФС

Основу для проведення порівняльного аналізу становили результати дослідження експериментальної групи операторів, які виявили бажання навчатися за спеціальною методикою психорегулювального професійного тренінгу, тобто експериментальна група була сформована на добровільних засадах без додаткових критеріїв відбору. Заняття походились тричі на тиждень у вечірній час упродовж 30 хв. Діагностування проводилось щомісяця за 1–1,5 год до початку роботи та після закінчення зміни. Основна мета тренінгової програми полягала у виявленні негативних функціональних станів операторів (перший етап) та їх корекції (другий етап), а окремі завдання були спрямовані на оволодіння навичками саморегуляції функціональних станів (аутотренінг, ідеомоторне тренування) у річному циклі діяльності. Тренінгова програма містила такі структурні компоненти: тренінгові вправи, дискусії, міні-лекції, роботу в парах, роботу в малих групах, вправи розминки. Навчальний курс ґрунтувався на опануванні таких основних елементів: м'язова релаксація, самонавіювання, активація рефлексивної зони свідомості, розвиток навичок сенсорної репродукції. Цю програму було впроваджено в експериментальній групі досліджуваних операторів.

Аналіз емпіричних даних дав змогу виявити особливості прояву ФС для контрольної та експериментальної груп як до початку роботи, так і після закінчення зміни. До початку роботи в операторів обох груп

формується сприятливий ФС, а механізми регуляції діяльності забезпечують оптимальну працездатність. Після закінчення роботи в операторів контрольної групи формується несприятливий ФС (стан динамічного неузгодження), який призводить до суттєвого зниження ефективності діяльності. На відміну від контрольної групи, в операторів експериментальної групи після закінчення роботи не відбувається суттєвого зниження рівня ефективності діяльності, що свідчить про сприятливу дію прийомів довільної психічної саморегуляції на оптимізацію ФС.

IV. Висновки

Таким чином, проведена дослідна робота щодо вивчення й аналізу динаміки працездатності операторів прокатних станів, виявлення особливостей прояву їх ФС на різних етапах професійної діяльності дала можливість перевірити і підтвердити запропоновані моделі та гіпотези.

На підставі отриманих даних створено й апробовано узагальнену структурну модель організації робіт з психологічного забезпечення розвитку СТД операторів відносно існуючих стадій розробки та експлуатації (технічне завдання на науково-дослідні та дослідно-конструкторські роботи, технічна пропозиція, ескізний проект, технічний проект, випробування, власне експлуатація).

За наслідками досліджень отримано характеристики, які дають змогу прогнозувати ефективність діяльності та працездатність осіб, що приймають рішення на основі

інформаційних моделей, і можливі зміни їх функціонального стану. Здійснене обґрунтування психологічного забезпечення розвитку СТSD допоможе подолати негативні наслідки функціонування таких систем та приведе до їх подальшого розвитку за нових економічних умов.

Список використаної літератури

1. Шевяков О.В. Вдосконалення складних людино-машинних систем: теоретико-

методологічні засади психологічного забезпечення : [монографія] / О.В. Шевяков. – Дніпропетровськ : Січ, 2007. – 464 с.

2. Шевяков О.В. Психологічне забезпечення розвитку соціотехнічних систем : [монографія] / О.В. Шевяков. – Дніпропетровськ : Інновація, 2009. – 460 с.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2012.

Шевяков А.В. Теоретико-практические основы психологического обеспечения развития социотехнических систем деятельности (СТSD) операторов

В статье разработана и внедрена концепция психологического обеспечения развития социотехнической системы деятельности операторов, которая детерминирована постоянной вовлеченностью инженерных психологов и психологов труда в процесс ее проектирования.

Ключевые слова: психологическое обеспечение, развитие, совершенствование, социотехнические системы, деятельность, операторы.

Shevyakov A. Theoretical and practical bases of psychological support of socio-technical systems of activity (STSD) operators

There have been offered a conception of psychological support of social and technical systems development has for the different types of activity that is based on necessity of permanent involvement of engineering psychologists and psychologists of labour to the process of its planning, and structural model which consists of four subsystems.

Key words: psychological support, development, social and technical systems, activity, improvements, operators.

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923.2

І.В. Астремська

СУПЕРВІЗІЯ У ПРАКТИЦІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Статтю присвячено розгляду місця та ролі супервізії в практиці соціальної роботи, професійній підготовці соціальних працівників. Визначено, що супервізорство в соціальній роботі є вагомим елементом професійного розвитку діяльності та розглядається як принцип, функція і метод. Розкрито підходи до визначення супервізії; визначено мету, завдання, функції, базові цінності, етичні та юридичні принципи супервізорського процесу.

Ключові слова: супервізія, супервізор, соціальна робота, цінності, етичні принципи, ефективність, функція, метод.

I. Вступ

У зарубіжних системах удосконалення професійних якостей соціальних працівників значне місце посідає супервізорство, в основі якого лежить ідея активного використання досвіду, що був нагромаджений у процесі практичної діяльності. У сучасній Україні супервізорство ще не має широкого вжитку. Однак воно заслуговує на серйозну увагу, тому що поряд з інноваційними організаційними та змістовними формами соціальної роботи, які вже використовуються, може стати дуже результативним засобом діяльності.

Введення інституту супервізії сприятиме розвитку соціальної роботи, підвищенню її якості. Це досить складний вид діяльності, який висуває перед виконавцями досить високі вимоги, тому перед широким упровадженням у практику соціальної роботи є необхідним глибоке осмислення його ролі та змісту в контексті діяльності соціальних служб.

Супервізія є однією з необхідних складових управлінського процесу в соціальній роботі. Процес супервізії потребує масштабного бачення виробничого процесу в установі, а також проблеми, потреби та перспективи розвитку кожного працівника. Від того, наскільки вчасно надається необхідна допомога кожному соціальному працівнику та відділу або установі в цілому, може залежати рівень результативності їхньої діяльності.

II. Постановка завдання

Метою статті є обґрунтування виявленої специфіки діяльності супервізора, особливостей взаємодії супервізора та супервізованого в соціальній роботі; визначення мети,

завдань, функцій, базових цінностей, етичних та юридичних принципів супервізії як елементу професійного розвитку.

III. Результати

Супервізія почала свій розвиток з психоаналізу, та інтенсивно розвивається у його межах. Першим прикладом можна вважати випадок, коли З. Фрейд аналізував маленького сина одного свого знайомого психоаналітика, і ця робота йшла, здебільшого, шляхом листування. Батько писав про поведінку хлопчика, його особливості, а психоаналітик надавав рекомендації – як треба поводитись з дитиною, як її потрібно розуміти.

Супервізія – необхідний напрям у професійній діяльності, і у нашій країні йому є куди розвиватись. У нас в країні досі немає інституту супервізорства, і супервізорів у нас не готують. Існують лише професійні тренінги та програми, за якими підготовують супервізорів. Сам супервізор повинен постійно вдосконалюватись, і не відмовлятися від допомоги більш досвідченого колеги. Яким би професійним не був спеціаліст, він, насамперед, – людина, і йому ніколи не завадить допомога й професійна підтримка.

Оскільки в Україні супервізія тільки розвивається, то в галузі психології та соціальної роботи ще недостатньо наукових праць. Однак зарубіжні науковці цю проблему активно досліджують тривалий час (А. Kadushin 1992; М. Richards et al. 1990, D. Petters 1979, Bulter and Elliot 1985; L. Danbury 1986; K. Ford and A. Jones 1987; D. Gardiner 1989; B. Humphries et al. 1993; CCETSW 1991–1993).

Дослівний переклад супервізії з англійської мови – “нагляд”, але це не відповідає повному змісту поняття. В українській мові найближчим у змістовному плані є поняття

“наставництво”, у значенні “давати поради, навчати чогось, направляти, націлювати, скеровувати, спрямовувати”. У професійній лексиці також вживають термін “куратор” (особа, якій доручено наглядати за якою-небудь роботою). Супервізія – основний засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує роботу персоналу, індивідуально й колективно, та забезпечує стандарти роботи. Поняття супервізії визначається через моделі аналізу і компетентного вирішення ситуацій, що виникають у взаємодії з клієнтами (А. Боурн, А. Браун).

Для більш детального розуміння поняття супервізії, можна розглянути це визначення з різних сторін:

1. Супервізія – відносини між однією людиною (супервізором) та іншою (супервізованим). Роботодавець надає супервізору повноваження здійснювати супервізію одного чи кількох працівників. Ці працівники, у свою чергу, звітують про свою роботу в установі супервізора. Концепція підзвітності (відповідальності) є непростою та містить можливі труднощі. Згідно з новим законодавством, працівники повинні нести відповідальність саме перед користувачами та клієнтами соціальної служби. Інші дослідники зазначають, що професійний працівник, насамперед, є відповідальним перед своєю професією і, найголовніше, перед собою. Визначення не заперечує жодне із цих тверджень щодо багатовимірного характеру відповідальності, воно лише підтверджує відповідальність працівника перед установою.

2. Визначення розкриває сутність супервізії, яка відповідає за забезпечення реалізації політики організації та за допомогу людині працювати якнайкраще. А отже, це твердження охоплює дві функції супервізії: контрольну та підтримувальну. Ці функції є важливими і взаємопов’язаними. Бюджет сучасних організацій, здебільшого, не розрахований на наснаження та підтримку працівників, існує орієнтація лише на завдання. Тому наявний значний ризик недооцінювання підтримувальної ролі супервізії.

3. Вагомим завданням супервізора є розвиток команди вправил групи. Визначення єднає індивідуальне та колективне у роботі супервізора. Хоча відносини супервізора та супервізованого мають здебільшого індивідуальний характер, вони найчастіше відбуваються у контексті команди чи робочої групи. Розвиток усієї команди відбувається як безпосередньо через групову роботу, так і опосередковано, через індивідуальну роботу з кожним спеціалістом.

4. Найважливіший аспект, який стосується загальної **мети** супервізії, полягає в забезпеченні якомога кращих послуг для клієнтів соціальних служб. Цей безперечний факт потребує особливого наголосу, адже досить часто його забувають у супервізії та зосереджують основну частину су-

первізорської роботи на політиці організації, міжособистісних конфліктах, особистих амбіціях, іграх. Це відволікає увагу від головного. Проте потрібно акцентувати увагу на тому, що основним призначенням установи та її організаційної побудови є надання висококваліфікованих послуг людям, які їх потребують.

5. Супервізія є процесом **взаємодії, активним учасником** якого є **супервізований**. Навіть найнедосвідченіший супервізований має розвивати й отримувати допомогу для розвитку своїх навичок та впевненості, бути активним та ініціативним у своєму підході до супервізії.

6. Останнє питання, яке викликає наведені твердження щодо супервізії, стосується того, що супервізія здебільшого відбувається під час офіційно організованих, регулярних зустрічей. Питання полягає в тому, чи є супервізія особливою подією, а саме супервізорською сесією. Також можна розглянути супервізію як процес, у якому безперестанно щось виникає між супервізором і супервізованим(и) в їх щоденній роботі. Супервізія може підпадати під кожне із цих визначень. Важливо відрізнити супервізію від інших аспектів менеджменту та від різноманітних завдань тих, хто має здійснювати супервізію. Більшість науковців дотримуються дуалістичного підходу та розглядають супервізію водночас як подію та як процес.

Мета супервізії – допомагати супервізованому(им) більш ефективно виконувати завдання, визначені в посадових обов’язках. Регулярно організовані зустрічі супервізора і супервізованого(их) формують процес виконання завдання супервізії. Супервізований є активним учасником цього процесу взаємодії (А. Боурн, А. Браун).

Завдання **супервізії – задоволення організаційних, професійних та особистих потреб**.

Взагалі, можна говорити про три основні **функції** супервізії:

- **освітницька** (формувальна), що включає розвиток умінь, навичок, здібностей стосовно професії;
- **підтримувальна** (тонізуюча), що включає підвищення стійкості впливу зі сторони проблем клієнтів;
- **спрямовувальна** (нормативна), що включає контроль працівника над власною особистістю (недоліки, слабкі сторони, сліпі плями, осуд).

Супервізію можна здійснювати на індивідуальному рівні, а також на рівні групи або організації. Виділяють такі **типи** супервізії:

1) **один на один** – передчасно спланована зустріч з порядком денним для обговорення й оцінювання роботи;

2) **групова супервізія** – співробітники сумісно обговорюють та оцінюють роботу один одного. Учасники підіймають питання

для обговорення, група обговорює кожен випадок, і те, як він вирішувався окремо. Відбувається обмін досвідом, знаннями;

3) *неформальна супервізія* – незапланована консультація, один на один або за телефоном;

4) *кризова супервізія* – незаплановане обговорення випадку, який, на думку працівника, призвів до кризи. Відбувається одразу після роботи з клієнтом.

В основі підходу до супервізії лежить ціннісна база, сформована з кількох фундаментальних принципів та теорій.

У соціальній роботі, для якої процес часто є не менш важливим, ніж результат, доцільно визначити **етичні та юридичні принципи** у роботі супервізора (наставника) із супервізованим (молодим фахівцем) і супервізованого з клієнтом:

1. **Компетентність.** Як правило, влаштовуючись на роботу, молодий фахівець соціальної служби є некваліфікованим, а тому йому необхідний наставник, який відповідатиме за якість його роботи і за зміст роботи з клієнтом, що дасть можливість професійно зростати та розширювати свій досвід у складних і нестандартних ситуаціях.

Таким чином, до компетенції супервізора відноситься експертне оцінювання не тільки знань і навичок молодого фахівця, а і його особистої готовності взяти на себе професійну відповідальність (D. Kurpius, G. Gibson). Супервізор несе відповідальність за кваліфіковану допомогу клієнту, яку надає супервізований (W. Harrar, V. Greek & S. Knapp, 1990).

2. **Інформована згода** (J. Bernard, E. Digest) як засіб захисту наставника і молодого фахівця від судового переслідування з боку клієнта (R. Woody, 1984). Тобто клієнт має бути попереджений про потенційний ризик або ж альтернативні можливості надання допомоги і, як результат, свідомо прийняти рішення про участь у консультуванні.

Наставники повинні уважно відслідковувати виконання кожного з трьох рівнів інформованої згоди (J. Bernard & R. Goodyear, 1992):

- наставник має бути впевнений, що молодий фахівець проінформував клієнта про особливості консультації;
- наставник має бути впевнений, що клієнт усвідомлює ці особливості (наприклад, що аудіозаписи будуть прослуховуватися у супервізорській групі);
- наставник повинен інформувати молодого фахівця про критерії оцінювання супервізійного процесу й інших аспектів ситуації (наприклад, про те, що від фахівця може знадобитися інтерв'ю або опис практичної роботи тощо).

3. **Захист прав клієнта і молодого фахівця.** Тоді як принцип інформованої згоди оголошується і затверджується наставником на початку супервізорської ро-

боти, права всіх учасників процесу повинні дотримуватися протягом усього процесу. До обов'язків наставника входить захист прав і клієнта, і самого фахівця. Наприклад, порушенням прав молодого фахівця вважається остаточна негативна оцінка його роботи без попередження і попереднього надання можливостей поліпшення його професійної діяльності (E. Digest).

4. **Конфіденційність.** Дотримуючись конфіденційності в рамках консультації, молодий фахівець повинен обговорити з клієнтом питання, що пов'язані зі збереженням у таємниці його особистих даних. До цих питань відносяться: право на нерозголошення приватної інформації, тобто зберігання й демонстрація відео- і аудіозаписів консультацій, дозвіл клієнта на їх демонстрацію та інші, а також розуміння того, у яких випадках конфіденційність може й повинна бути порушена, тобто фахівець повинен попереджати потенційних жертв злочину, так само як і повідомляти про злочини в правоохоронні органи.

Дуже важливо також визначити межі конфіденційності й у рамках процесу супервізії. Молодий фахівець повинен мати можливість довіряти наставнику приватну інформацію, але водночас повинен знати й винятки з правил конфіденційності. Так, фахівець має бути заздалегідь повідомлений про те, що інформація про його готовність до самостійної практики (або ж професійну невідповідність посади, яку він обіймає) буде повідомлена в організацію, що надає ліцензію. Межі конфіденційності мають бути чітко прописані в контракті.

5. **Відповідальність.** Наставники не повинні через страх відповідальності уникати втручання у роботу молодого фахівця. Адже поінформований наставник є захищеним від різних скарг фахівця до професійної асоціації чи організації знанням етичних стандартів, тривалим навчанням – професійними дискусіями стосовно етичних і юридичних дилем, консультаціями з колегами та документацією щодо консультативного й супервізійного процесів.

Видатні психологи – дослідники супервізії П. Хоукінс та Р. Шохет пропонують шість базових етичних принципів:

1. Дотримання балансу між відповідальністю за роботу супервізованого і повагою до його самостійності.
2. Прояв належної турботи про благополуччя клієнта і його захист, повага до автономії.
3. Дія у межах своєї компетенції, звернення за допомогою за необхідності.
4. Лояльність – дотримання своїх обіцянок.
5. Відмова від використання насильницьких дій.
6. Відкритість критиці та зворотному зв'язку разом із зобов'язанням продовжуватися вчитися.

Супервізорство в соціальній роботі є важливим елементом професійного розвитку діяльності та розглядається як принцип, функція і метод.

Супервізія як *принцип* (комплексний, ціловий, систематизуючий) – основа змісту дій менеджера соціальної служби, що розглядається як професійний стиль менеджерської роботи.

Супервізія як *функція* – це індивідуальне кураторство, спрямоване на виявлення та вирішення проблем, дилем, спірних питань, труднощів деформацій у діяльності конкретного соціального працівника відповідної соціальної служби.

Супервізія як *метод* – це навчання на досвіді. Доречно розмежовувати адміністративний та освітній метод супервізії. Один і другий широко застосовуються у соціальній роботі власне для допомоги соціальному працівнику забезпечити якість послуги, результатів роботи за конкретних умов діяльності.

Таким чином, можна сформулювати припущення, що *супервізія* – це категорія менеджменту, якою передбачається втручання у:

- взаємодію "соціальний працівник – клієнт";
- відносини "соціальна служба – клієнт";
- взаємовплив "соціальний працівник – соціальна служба".

Супервізія як *адміністративний метод* полягає у:

- призначенні клієнту найбільш відповідного соціального працівника;
- обговоренні результатів первинного оцінювання, плану втручання у соціальну ситуацію;
- перегляді процесу роботи з клієнтом.

Супервізія як *метод навчання* у соціальній службі має на меті допомогти соціальному працівнику краще зрозуміти філософію, ідеологію, політику та практику соціальної служби, дізнатися про ресурси, клієнтів, легальні та альтернативні цілі діяльності соціальної служби, сильні та слабкі сторони життєдіяльності, можливості та загрози, партнерів і конкурентів, напрями й пріоритети діяльності, а також удосконалити свою концептуальність, технологічну, інтегративну компетентність.

Супервізію як метод навчання у менеджменті соціальної роботи можна диференціювати на три складові:

- власне навчальна супервізія (від менеджера-супервізора), інструктаж, оперативне коригування, кураторство;
- навчальне консультування (до менеджера-супервізора);
- підвищення кваліфікації (з менеджером-супервізором: від базового рівня, проектування кар'єри, навчання на моделі соціальної роботи).

Із професійним наставництвом соціальні працівники зобов'язані мати справу із самого початку навчання, під час проходження практики. Наставник (супервізор) є центральною фігурою в процесі практичної підготовки майбутніх соціальних працівників,

коли вони стикаються із реальними ситуаціями, вирішення яких передбачає грамотні й ефективні дії. Студенти вчаться інтегрувати теорію і практику, аналізувати, критично оцінювати та перевіряти на практиці знання, набуті під час вивчення академічних курсів. Функції супервізора залежать від виду практики і можуть включати:

- загальне ознайомлення студентів із соціальним закладом, його формальною і неформальною структурою, провідними спеціалістами, внутрішніми правилами й інструкціями;
- створення продуктивних робочих відносин із практикантом;
- надання емоційної підтримки, заохочення самостійності;
- управління діяльністю підопічного через організацію безпосереднього спостереження за роботою інших, обговорення, спільне керівництво, ведення записів, рольові ігри;
- допомога у виробленні професійних умінь і навичок: комунікативних, інструментальних, аналітичних;
- виявлення навчальних проблем і труднощів та налагодження контактів із метою їх подолання;
- допомога у виробленні адекватних установок стосовно клієнтів, самих себе і професії в цілому;
- контроль і оцінювання діяльності студентів на всіх етапах практики.

Зміст супервізії залежить від змісту діяльності соціальної служби. Однак у кожній службі він сфокусований на системі працівника (його особисті ресурси); системі практики (взаємодія з клієнтами; їхнім оточенням; особами, яким доводиться відмовляти в наданні послуг); системі команди (взаємодія усередині колективу); системі установи (організаційний клімат; нормативні вимоги; процедури, які задають параметри діяльності соціального працівника).

IV. Висновки

Введення інституту супервізії сприятиме розвитку соціальної роботи, підвищенню її якості. В основі супервізорства лежить ідея активного використання досвіду, що був нагромаджений у процесі практичної діяльності.

У сучасній Україні супервізорство ще не має широкого вжитку. Однак воно заслуговує на серйозну увагу, тому що поряд з інноваційними організаційними та змістовними формами соціальної роботи, які вже використовуються, може стати дуже результативним засобом діяльності.

Список використаної літератури

1. Браун А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах / А. Браун, А. Боурн ; пер. з англ. Т. Семигіної. – К. : Пульсари, 2003. – 240 с.

2. Хоукинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Хоукинс, Р. Шохет. – СПб. : Речь, 2002.
3. Bernard J.M. Fundamentals of clinical supervision / J.M. Bernard, R.K. Goodyear. – Boston : Allyn&Bacon, 1992.
4. CCETSW (1991c) Setting the Context for Change. – London : CCETSW.
5. CCETSW (1992a) Improving Practice with Children and Families. – London : CCETSW.
6. CCETSW (1992b) Improving Practice with Elders. – London : CCETSW.
7. CCETSW (1993) Improving Mental Health Practice. – London : CCETSW.
8. Danbury, 11. (1986) Teaching Practical Social Work. – 2nd ed. – Aldershot : Gower.
9. Kadushin A. Supervision in Social Work / A. Kadushin. – New York : Columbia University Press, 1992.
10. Kurpius D., Gibson G. et al. (1991) Ethical issues in supervising counseling practitioners. Counselor Education and Supervision, 31(1):58–67 / M. Richards et al., 1990.
11. Pettes D. Staff and Student Supervision / D. Pettes. – London : George, Alien and Unwin, 1979.
12. Woody R.H. The law and the practice of human services / R.H. Woody. – San Francisco : Jossey Bass, 1984.
13. Improving Practice teaching and Learning / B. Humphries, H. Pankhania-Wimmer, A. Scale and I. Stokes. – Leeds : CCETSW, 1993.
14. Harrar W.R., VandeCreek I, Knapp. S. (1990) Ethical and legal aspects of clinical supervision. – Professional Psychology : Research and Practice, 21(1):37–41.
15. Ford K. (1987) Student Supervision / K. Ford, A. Jones. – London : Macmillan. Bulter and Elliot, 1985.
16. Gardiner D. (1989) The Anatomy of Supervision / D. Gardiner. – Milton Keynes : Open University Press.

Стаття надійшла до редакції 25.08.2012.

Астремская И.В. Супервизия в практике социальной работы и подготовки социальных работников

Статья посвящена рассмотрению места и роли супервизии в практике социальной работы, профессиональной подготовке социальных работников. Определено, что супервизорство в социальной работе является весомым элементом профессионального развития и рассматривается как принцип, функция и метод. Раскрыты подходы к определению супервизии; определяется цель, задача, функции, базовые ценности, этические и юридические принципы супервизорского процесса.

Ключевые слова: супервизия, супервизор, социальная работа, ценности, этические принципы, эффективность, функция, метод.

Astremskaya I. Peculiarities of supervision in social work

The article is dedicated to consideration of peculiarities of supervisor's activity in social work. It is proved that supervising in social work is the significant element in professional development of activity and is examined as principle, function and method. It is analysed approaches to determination of supervision; an aim, task, functions, main values, ethic and legal principles of supervising process are determined.

Key words: supervising, supervisor, social work, values, ethic principles, efficiency, function, method.

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

У статті проаналізовано методичний інструментарій для психодіагностики професійного розвитку студента-психолога. Створено єдину систему діагностики професійного розвитку майбутнього психолога на етапі навчання у ВНЗ.

Ключові слова: діагностика професійного розвитку, професійний розвиток психолога, рефлексивність, адаптивність, професійна ідентичність.

I. Вступ

Одним із засобів реалізації ідей особистісно орієнтованої освіти й надання дієвої допомоги в створенні умов для повноцінного розвитку психолога є впровадження психологічного супроводу. Але це неможливо без дослідження психологічного інструментарію, який дав би змогу оперативно виміряти рівень професійного розвитку студента, та залежно від нього створити ефективну модель психологічного супроводу.

Здійснення аналізу методичного інструментарію для психодіагностики особливостей професійного розвитку студента-психолога, таким чином, має наукове і прикладне значення.

Оскільки на сьогодні процес професійного розвитку студента є маловивченим, відповідно спостерігається відсутність спеціальних методів його дослідження.

Велика кількість психодіагностичних методик характеризує лише вивчення складових професійного розвитку: навчальна мотивація і навчальна діяльність (А. Реан, В. Якунін); самооцінка (Д. Краун, Д. Марлоу); дослідницький потенціал (В. Мільман); професійна позиція (Л. Шнейдер); Я-концепція (Г. Абрамова); рефлексивне мислення (О. Анісимов); рівень рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова); самоактуалізація (САТ). Але на сьогодні відсутня єдина система щодо дослідження професійного розвитку майбутнього психолога.

II. Постановка завдання

Мета статті – здійснити аналіз методичного інструментарію для психодіагностики професійного розвитку студента-психолога.

Відповідно до поставленої мети необхідно визначити такі завдання:

1) проаналізувати ті методики, які можуть бути адаптовані до вирішення проблеми діагностики професійного розвитку майбутнього психолога;

2) створити єдину систему щодо діагностики професійного розвитку студента-психолога.

III. Результати

На сьогодні основою методів дослідження профпсихології є два методологічні принципи: 1) суб'єктивний, який полягає у ви-

вченні професійного становлення на основі самопізнання; 2) об'єктивний, який передбачає вивчення ознак професійного становлення спостерігачем.

При вивченні професійного розвитку психолога нами будуть використовуватися генетичні методи, адже саме вони спрямовані на дослідження змін професійного розвитку студента-психолога впродовж навчання у ВНЗ.

Вибір методів емпіричного дослідження професійного розвитку студента-психолога здійснювався відповідно до логіки теоретичного аналізу моделі професійного розвитку психолога [7]. У ході розробки програми дослідження нами виділено три блоки, що відповідають кризам, які проходить студент під час навчання у ВНЗ (див. табл.).

Розглянемо більш детально використання діагностичного інструментарію на кожному з етапів професійного розвитку психолога у ВНЗ.

Так, на I курсі студент-психолог проходить кризу освоєння спеціальності, новоутворенням якої повинна стати адаптованість студента до спеціальності "Психологія". Метою цього діагностичного етапу є виявлення неадаптованих студентів, що дасть змогу своєчасно розпочати адресну психологічну допомогу.

На сьогодні проблема адаптації студентів-першокурсників є досить вивченою, але використання діагностичного апарату потребує детального розгляду [2; 5].

Проведений нами аналіз діагностичних методик адаптації студентів у ВНЗ дав змогу виділити три групи методик: 1) опитувальники рис особистості: тест-опитувальник ЕРІ, 16-факторний опитувальник (Р. Кетел), опитувальник Баса-Дарки, визначення самооцінки й рівня домагань (Т. Дембо, А. Прихожан, С. Рубінштейн); 2) особистісні опитувальники мотивації: опитувальник конструктивної мотивації (О. Єлисеєва, А. Реан); 3) опитувальники особистісних цінностей: дослідження самовідношення (С. Пантілеев, В. Столін), "Локалізація контролю" (адаптована Є. Ксенофонтовою); опитувальник "Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування" (В. Лабунська) [12].

Таблиця

Методи психодіагностики професійного розвитку студента-психолога

Курс	Етап	Криза	Новоутворення	Методи діагностики
I-II	професійна адаптація	освоєння спеціальності	адаптованість до навчання у ВНЗ спеціальності "Психологія"	опитувальник К. Роджерса для виявлення адаптивності/неадаптивності особистості
III-IV	професійна свідомість	експектація (розчарування)	рефлексивність, сформована професійна Я-концепція	методика для діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан і В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої); вивчення мотивів навчальної діяльності студентів (А. Реан, В. Якунін); методика діагностики самооцінки мотивації схвалення Д. Марлоу і Д. Крауна; дослідження Я-концепції (Г. Абрамова); тестова методика визначення рефлексивності мислення (О. Анісимов); методика визначення рівня рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова)
IV-V	професійна ідентичність	готовність до професійної діяльності	професійна ідентичність	методика вивчення самооцінки Будасі; методика вивчення рівня й адекватності професійної самооцінки Дембо – Рубінштейна; методика "Прийняття професії"; методика "Змістовно-життєві орієнтації" (далі – ЗЖО) Д. Леонтьєва; методика "Ціннісно-орієнтаційна єдність" В. Івашкіна і В. Онуфрієва; діагностика дослідницького потенціалу (В. Мільман)

Але всі ці методики мають допоміжний характер, за основу ми обрали опитувальник К. Роджерса для виявлення адаптивності/неадаптивності особистості.

На III курсі основним завданням є визначення рівня сформованості професійної Я-концепції, що формується під впливом внутрішньої мотивації. Для цього ми пропонуємо такі методики: діагностика навчальної мотивації студентів (А. Реан і В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої); вивчення мотивів навчальної діяльності студентів (А. Реан, В. Якунін) [4]; методика діагностики самооцінки мотивації схвалення (шкала брехні) Д. Марлоу і Д. Крауна [12]; дослідження Я-концепції (Г. Абрамова) [1]; тестова методика визначення рефлексивності мислення (О. Анісимов) [11]; методика визначення рівня рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова) [6].

На V курсі основним новоутворенням є готовність студента до професійної діяльності, що передбачає в свою чергу професійну ідентичність.

Вибір методів емпіричного дослідження готовності студента до майбутньої професії здійснювався відповідно до логіки теоретичного аналізу структури професійної ідентичності майбутнього психолога (ставлення до себе як майбутнього професіонала; ставлення до обраної професії; ставлення до цінностей, норм, ідеалів того професійного співтовариства, у рамках якого він буде здійснювати свою професійну діяльність) [8]. У ході вивчення діагностичних методик нами було обрано шість основних, які, на наш погляд, дають змогу здійснити діагностику рівня розвитку кожного компонента професійної ідентичності майбутніх психологів.

З метою діагностики особливостей розвитку професійної самооцінки студентів-психологів було використано такі методики: методика вивчення самооцінки Будасі; методика вивчення рівня й адекватності професійної самооцінки Дембо – Рубінштейна.

Для діагностики рівня задоволеності обраною професією ми пропонуємо методику "Прийняття професії".

З метою діагностики особливостей прийняття цінностей професійного співтовариства було використано такі методики: методика ЗЖО Д. Леонтьєва; методика "Ціннісно-орієнтаційна єдність" В. Івашкіна й В. Онуфрієва; діагностика дослідницького потенціалу (В. Мільман) [9].

Крім поданих методик діагностики професійного розвитку психолога у ВНЗ, у процесі емпіричного дослідження на всіх етапах ми пропонуємо використовувати метод психобіографії.

У нашому дослідженні психобіографічний метод допоможе з'ясувати, з яких подій і завдяки яким механізмам народжується особистість психолога та як у подальшому вона професійно розвиватиметься. Як особливий методологічний принцип психологічного аналізу біографічний метод полягає в реконструкції значущих для особистості подій і виборів, побудові їх причинно-наслідкового зв'язку і виявленні впливу на подальше життя. Отже, цей метод є не тільки констатувальним, а й формувальним.

Біографічний метод у контексті професійного розвитку має триєдиний статус. По-перше, біографічний метод – це головний дослідницький принцип, що вимагає пізнання студента-психолога й життєвого шляху в

їхній діалектичній єдності. По-друге, біографічний метод – це спосіб організації та техніки збору й обробки емпіричного матеріалу про життєвий шлях психолога. По-третє, біографічний метод – це система конкретних методик психологічної діагностики, корекції, розвитку студента як суб'єкта життя [3].

Головним завданням психобіографії як інструменту вивчення майбутнього психолога є виявлення біографічних факторів, що сприяють особистісному зростанню, формуванню й реалізації особистісної позиції в психології [10].

Психобіографія також спрямована на визначення і актуалізацію певного комплексу професійних якостей психологів, які забезпечать йому успіх у подальшій професійній діяльності. За допомогою цього методу можна легше і надійніше діагностувати ці якості на основі відомостей про минуле, ніж про актуальні переживання, уподобання і безпосередньо поведінку особистості (Д. Ластед, А. Маркова, Г. Мошкова).

IV. Висновки

Таким чином, поняття біографічного методу використовується для визначення інструментальної техніки і джерела отримання інформації про особистісно-психологічні особливості студента, і як методика збору даних може застосовуватися з метою подальшої реконструкції професійного розвитку.

Отже, результати здійсненого психодіагностичного дослідження створюють наукове підґрунтя для подальшої експериментальної роботи – впровадження психологічного супроводу (створення сприятливих умов) для ефективного професійного розвитку майбутнього психолога.

Список використаної літератури

1. Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – 8-е изд. – М. : Академический проспект Проект : Трикта, 2005. – 496 с.
2. Адаптация студентов Северного Кавказа в ВУЗах г. Самары (опыт практической работы) / С.В. Березин, Д.Д. Козлов, К.С. Лисецкий и др. – Самара : Универс-групп, 2004. – 126 с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
4. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2004. – 280 с.
5. Всеволодова Н.А. Психологическая адаптация учащихся старших классов к обучению в профильном лицее : дисс. на соиск. науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Наталья Александровна Всеволодова. – Уфа, 2008. – 240 с.
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
7. Корень Т.О. Професійне становлення студента-психолога: загально-психологічний аспект / Т.О. Корень // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (Ялта, 25–28 вересня 2006 р.). – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – С. 81–83.
8. Кулезнева И.Н. Динамика развития профессиональной идентичности студентов среднего специального учебного заведения / И.Н. Кулезнева // Педагогика. – № 2 (55). – 2008. – С. 32–38.
9. Мильман В.Э. Структурно-содержательное и предметно-рефлексивное взаимодействие в мыслительном процессе / В.Э. Мильман // Новые исследования в психологии. – 1985. – № 1. – С. 14–19.
10. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.
11. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.
12. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / под ред. Д.Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2012.

Афанасьева Т.А. Особенности исследования профессионального развития будущего психолога

В статье произведен анализ инструментария для психодиагностики профессионального развития студента-психолога. Создана единая система диагностики профессионального развития будущего психолога на этапе обучения в вузе.

Ключевые слова: диагностика профессионального развития, профессиональное развитие, рефлексивность, адаптивность, профессиональная идентичность.

Afanasieva T. Features of research of professional development of future psychologist

In article the analysis of toolkit is made for psychodiagnostics of professional development of the student-psychologist. The uniform system of diagnostics of professional development of the future psychologist at a grade level in high school is created.

Key words: diagnostics of professional development, professional development, reflexivity, adaptability, professional identity.

ФУТУРРЕАЛЬНА ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ТА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті запропоновано новий підхід до вікової періодизації психічного розвитку особистості, який спирається на футурреальний підхід у психології як орієнтацію особи на майбутнє. Розроблено методику дослідження цільової спрямованості особистості, яка дала змогу виявити психологічні особливості вікових періодів дорослої людини та процес саморозвитку протягом усього життя.

Ключові слова: футурреальна психологія, фактори розвитку, провідна та фонові функції, саморозвиток особистості.

I. Вступ

Метою вікових періодизацій є можливість передбачення етапів розвитку та саморозвитку особистості. Найбільш відомі періодизації дитячого віку Д.Б. Ельконіна [8], Ж. Піаже [6], З. Фрейда [7], дорослого віку – Е. Еріксона [9]. Ці періодизації відрізняються від інших тим, що в їх основу закладено певні теоретичні засади. Теорії, що були висунуті вказаними вище авторами: психосексуальна, інтелектуальна, провідної діяльності та епігенетична. Періодизації дитячого розвитку більш детально розроблені й спираються на великий фактичний матеріал, що у більшості випадків складається на основі спостережень. Періодизації дорослого віку не мають чітких теорій та поєднуються з дитячими віковими періодами у цілісну теоретичну концепцію. Також можна відзначити відсутність експериментальних досліджень, які б проводилися протягом усього життєвого шляху.

II. Постановка завдання

Мета статті – запропонувати новий підхід до вікової періодизації психічного розвитку особливості, котрий спирається на футурреальний підхід у психології як орієнтацію особи на майбутнє.

III. Результати

У теоретичну основу нашого дослідження покладена футурреальна функція психічної діяльності, яка була встановлена нами у попередніх дослідженнях [1; 2]. Суть її полягає у тому, що людина завжди орієнтується на майбутнє і живе заради нього, виходячи з реальних ситуацій сучасності, незалежно від того, усвідомлює вона це чи ні. Одиницею психічної діяльності ми розглядаємо ситуацію, яка має зовнішні та внутрішні умови, до останніх умов належить інстанції "Я". Визнання такої одиниці психіки дає змогу всю життєдіяльність людини розглядати як послідовну зміну ситуацій, які змінюють одна одну. Це дає можливість експериментально досліджувати послідовні ситуації життя як цілісне явище.

Використання ситуаційного підходу у футурреальній психології дало нам змогу виявити просторово-часовий континуум

психологічних ситуацій, який складається із чотирьох типів ситуацій: глибинного й актуального минулого, теперішнього та майбутнього часу. Відповідно до кожного типу ситуацій було встановлено чотири рівні ситуаційного процесу й інстанції "Я". Перший рівень – фундаментальний з інстанцією "глибинного Я", другий – ситуативний рівень з інстанцією "актуального Я", третій – ситуаційний рівень з інстанцією "дійового Я" та четвертий рівень – надситуативний з інстанцією "ідеального Я". Кожна ситуація проходить шлях від майбутньої до актуальної минулої крізь теперішній час, а згодом доходить до глибинного минулого та стає колективним несвідомим, досягає архетипу Самості, що дає змогу знайти себе та своє призначення у цьому світі.

З погляду психології часу наш просторово-часовий континуум дає змогу розглядати теперішній час як період появи у полі сприйняття особистості нової ситуації з майбутнього часу, до досягнення у неї певної мети та переходу ситуації в інстанцію актуального минулого. Але основну увагу нами було приділено ситуаціям майбутнього часу, тому що успіх у вирішенні ситуацій теперішнього часу залежить від можливості передбачати умови ситуацій майбутнього часу. Передбачення зовнішніх умов майбутніх ситуацій дає можливість ставити у них мету на основі переструктурування ситуацій теперішньої ситуації, що перейшла у ситуацію минулого часу. Таким чином, мета є тим ланцюгом, що пов'язує минуле та теперішнє з майбутнім.

Найважливішою ознакою ситуацій майбутнього часу є невизначеність їх зовнішніх умов. Тому при появі ситуацій майбутнього часу постійно з'являються проблемні ситуації більшою чи меншою мірою складності, від чого й залежить їх екстраполяція. На фізіологічному рівні такі умови викликають дію орієнтувального рефлексу. У зв'язку з тим, що цей рефлекс одночасно відноситься до безумовної й умовної рефлексорної діяльності, ми розглядаємо його як головний фізіологічний механізм розвитку особистості, тобто як автоматичну реакцію на невизначеність та новизну зовнішніх умов ситуацій. Тому ми пропонуємо розглядати

його як третій основний інстинкт розвитку та зростання особистості. Цей інстинкт тісно пов'язаний із ситуаціями майбутнього часу й такий тип ситуацій фундаментальний у розвитку та саморозвитку особистості.

Цей фізіологічний механізм орієнтуваль-но-дослідницького рефлексу забезпечує розвиток особи на свідомому та несвідомому рівні психічної діяльності, але головним чинником зростання і розвитку особистості, з нашої точки зору, є саморозвиток особистості. Вищим досягненням саморозвитку є формування потреби у самоактуалізації за А. Маслоу [4; 5]. Разом з тим, неможна обійти питання факторів розвитку особистості, які підтримуються багатьма психологами. Всі згодні з наявністю двох факторів – біологічного та соціального в загальному розвитку особистості, а психологічний фактор розглядається різними авторами по-різному, але в ньому психологічна сутність зберігається. Ми зберігаємо традиційну назву цих факторів, але доповнюємо їх зміст додатковими функціями.

Основною функцією біологічного фактора є підтримка життєдіяльності організму протягом усього життя. Цей фактор спирається на інстинкти самозбереження та продовження роду, які записані в генетичному плані. Крім того, велика кількість цілей ставиться свідомо, вони пов'язані з підтримкою здорового образу життя особи, а також цілі контролю за станом здоров'я. До біологічного фактора також відносяться задатки здібностей людини. Тому людина повинна спостерігати за їх першою появою, а потім за їх розвитком та вдосконаленням. Якщо вона не буде цього робити, то не зможе реалізувати себе, свою сутність, свою Самість. Після підтримки здоров'я – це одна з важливих цілей.

Функції соціального фактора полягають в отриманні та переробці інформації для засвоєння норм поведінки у суспільстві, спілкуванні та формуванні на цій основі мислення, свідомого сприйняття дійсності. З іншого боку, від соціального фактора розвитку залежать зовнішні умови життєвих ситуацій, які повинні створювати суспільство та держава, а особистість має робити усвідомлений вибір.

Психологічний фактор розвитку особистості пов'язаний з прийняттям важливих життєвих рішень, що впливають на вибір життєвого шляху, а також завдяки йому здійснюється самовизначення та постановка перспективних цілей, особливо в перехідні вікові періоди, коли особистості треба вибирати, як жити далі, куди повинен йти розвиток власної особистості, хоча людина не завжди може це усвідомлювати. Цей фактор є провідним та вирішальним у розвитку особистості відносно двох інших факторів розвитку. Від нього залежить активність суб'єкта – ті, які він ставить цілі в житті, який робить вибір в процесі вирішення життєвих та інших ситуацій. У процесі життя психіка розвивається за рахунок форму-

вання новоутворень, що приводить до вдосконалення особистості. Стають більш ефективними когнітивна, комунікативна, емоційно-вольова та інші сфери, що впливає на розвиток особистості в цілому. Йде комплексний розвиток людини за рахунок покращення усіх функцій психологічного фактора, поряд із соціальним та біологічним.

Таке трактування трьох факторів розвитку особистості привело нас до необхідності ввести дві окремі функції у кожному з трьох факторів – фонової та провідної. Фонова функція факторів розвитку людини пов'язана із засвоюванням сталих закономірностей та механізмів життєвого досвіду, яка виявлена у нагромаджених дослідженнях вікової психології та психології розвитку. Ми фоновий розвиток пов'язуємо з етапами оволодіння ситуаціями. Там, де провідним є біологічний фактор, на ситуативному рівні фонова функція забезпечує адаптацію та пристосування до нових ситуацій. Метод освоєння ситуацій є "методом спроб та помилок" з опорою на пам'ять і навички. Вищий етап оволодіння ситуаціями, де провідним є соціальний фактор розвитку, фонова функція спирається на осмислення й усвідомлення суттєвих ознак зовнішніх умов ситуацій. На цьому етапі провідним пізнавальним процесом є мислення. На надситуативному рівні розвитку особистості, де провідним є психологічний фактор, відбувається зняття засвоєних ситуацій та моделювання нових. Провідним пізнавальним процесом є уява та творчість. Надситуативний рівень, де головним є психологічний фактор, ми розглядаємо як перехідний віковий період від одного макроциклу до вищого.

Один віковий період, де провідним є один із трьох факторів, нами розглядається як мікроцикл. Три мікроцикла – біологічний, соціальний та психологічний, – які по-лідовно змінюють один одного, становлять один макроцикл процесу розвитку. Таких макроциклів було виявлено чотири на основі статистичного аналізу кривої Гаусса, яка охоплювала весь життєвий цикл. Цей повний життєвий цикл був поділений нами за правилом "плюс – мінус трьох сигм", і на цій основі отримано чотири макроцикли: дитинство, юність, дорослість та зрілість.

Провідна функція факторів розвитку людини пов'язана із самостійною активністю людини у напрямі перспективного розвитку і саморозвитку, з метою розкриття свого призначення та реалізації його в задоволенні потреби у самоактуалізації. Ця функція відповідає за самостійне прийняття рішень у виборі цілей життя, шляхів їх досягнення на основі усвідомленого самовизначення своїх здібностей та інтересів, а також визначення сенсу життя у перспективі саморозвитку та самоактуалізації. Ця функція є провідною в усіх трьох факторах розвитку. Тому у нашій періодизації є чотири макроцикли та 12 вікових періодів (табл. 1).

Таблиця 1

Макроцикли та вікові періоди психічного розвитку особистості

Макроцикли			
Дитинство	Юність	Дорослість	Зрілість
– немовля (0–1 рік); – раннє дитинство (1–3 роки); – дошкільник (3–6 років)	– молодший школяр (6–10 років); – підліток (10–15 років); – юність (15–21 рік)	– молодість (21–28 років); – подорослішання (28–36 років); – дорослість (36–45 років)	– зрілість (45–55 років); – похилий (55–66 років); – старість (66–78 років і далі)

З табл. 1 видно, що межі вікових періодів визначаються за формулою $n + 1$, де n дорівнює розміру попереднього вікового періоду. Тепер послідовно розглянемо всі вікові періоди з народження до смерті. Ми зазначимо період, його вікові межі, вікову кризу, яка збігається з одним із трьох факторів розвитку, особливості провідної та фонові функції й новоутворення цього періоду.

1. Дитинство

Віковий період немовля починається з моменту його народження та закінчується в один рік. Виникає перша криза людини, котра відноситься до біологічного фактора – криза народження. Дитина народжується з комплексом безумовних рефлексів, які забезпечують їй виживання. Г. Крайг [3, с. 209] наводить у своїй праці класифікацію станів новонародженого, перелік й опис 13 рефлексів. У 5 місяців виникає сенсомоторний “акт захвату”, що вказує на першу самостійну цілеспрямовану дію та на виникнення близьких за віддаленістю цілей. Новоутвореннями цього віку – виникнення ходьби, поява до 10 слів й адекватне ситуаціям емоційне реагування.

Другий віковий період – раннє дитинство – починається з 1 року життя і завершується у 3 роки. У цей період провідним є соціальний фактор розвитку і тому виникає криза у соціальних відносинах між батьками та дитиною. Вона пов’язана із засвоєнням перших вимог до дитини від батьків з приводу дотримання гігієнічних норм, коли її навчають користуватися туалетними речами. Дитина оволодіває орудійними діями та досягає середніх за віддаленістю цілей, у склад яких входять слова мовлення, котре активно розвивається у цей період, та завдяки якому формується сенсомоторний інтелект. Це відноситься до новоутворень цього віку.

У 3 роки дошкільний віковий період починається, закінчується у 6 років. Провідним у цьому віці є психологічний фактор. Розвиток дитини починається з кризи відкриття свого “Я”, з появою таких фраз, як “я сам” та “я хочу”, що є діагностичним маркером. Позитивним моментом цієї кризи є те, що дитина відкриває для себе власне “Я” як нову самостійну позицію дитини, а негативним – упертість стосовно дорослих. Діти відкривають наявність майбутнього часу, в ігровій формі моделюють майбутню діяльність дорослих та розвивають продуктивні види діяльності – малювання, спів тощо, що вказує на появу творчості при

допомозі відтворювальної уяви. Вона також допомагає ставити дальні цілі, тому що це перехідний період і цілі вже зорієнтовані на моделювання майбутньої шкільної діяльності. У макроциклі дитинства, що закінчується у цьому віці, саморозвиток включає від народження до 3 років зовнішню презентацію саморозвитку, яку можуть спостерігати дорослі та робити висновки, а з 3 років починає формуватися внутрішня презентація саморозвитку, коли виникає внутрішній світ дитини.

2. Юність

Четвертий віковий період молодшого школяра починається із 6 років, з того часу коли дитина йде у школу, і закінчується у 10 років. Провідний фактор тут знову біологічний, що відкриває новий макроцикл юності. Оскільки він перший у цьому циклі, то в цей період головне підтримувати здоров’я школяра, щоб він вистояв у нових для себе умовах. Біологічна криза цього періоду пов’язана зі зміною зубів як маркера фізичного розвитку. За рахунок методу “спроб та помилок” та засвоєння дій “за зразками” запам’ятовується навчальна інформація на основі досягнення близьких цілей, але приблизно у 9 років з’являються три новоутворення: внутрішній план дій, довільність і рефлексія, тобто виникає стадія операційного мислення за Ж. Піаже, та закінчується формування внутрішньої презентації саморозвитку.

П’ятий – підлітковий віковий період починається у 10 років та продовжується до 15. Провідним є соціальний фактор, коли діти навчаються дорослості, а дорослі їм у цьому заважають, тому що хочуть, щоб вони залишалися дітьми, у чому і полягає криза цього віку. У дітей виникає інтерес до різних видів діяльності, у яких вони шукають себе, своє призначення, що визначає їх саморозвиток у цьому віці та завдяки чому вони самостверджуються у суспільстві однолітків у процесі спілкування. Новоутворенням цього віку, крім пошуків цікавої діяльності, є становлення абстрактного мислення, та віддалення цілей до середніх, у яких виникають вказівки на суттєві ознаки зовнішніх умов ситуацій або моральних суджень.

Шостий віковий період – юність, від 15 до 21 року, де провідним є психологічний фактор розвитку, отже, визначальним є вирішення особистісних проблем. Криза цього періоду – відкриття “Я” особи протилежної статі, яка викликає почуття любові. Це дає змогу змінити погляди на минуле

життя та надихнути на перетворення себе, що може зробити тільки справжнє кохання. Юнак за рахунок цього відмовляється від підліткового егоцентризму та дивиться на світ "очима іншого". Він ставить дальні цілі, які спрямовані на самовизначення як процес саморозвитку, що дає можливість продовжити пошук цікавої діяльності, але тепер у майбутній професійній сфері.

Для того, щоб вивчати розвиток та саморозвиток особистості, нами була само-

стійно розроблена методика дослідження цільової спрямованості особистості, яка є проєктивною у вигляді незакінчених речень, що починаються фразами "я хочу...". За інструкцією таких речень пропонувалося завершити 20 за 10 хв. Досліджуваними були особи віком від 17 до 66 років [2]. За допомогою контент-аналізу у цільовій спрямованості особистості було виявлено сім сфер (табл. 2).

Таблиця 2

Показники цільової спрямованості особистості у різних вікових періодах*

Сфери	Періоди					
	Юність	Молодість	Подорослішання	Дорослість	Зрілість	Похилий
Особиста	6,42	7,85	5,43	7,35	8,42	9,00
Інтимна	1,96	1,73	0,82	1,08	1,18	2,00
Сімейна	2,00	3,35	3,82	3,21	4,31	2,60
Дружня	1,01	1,52	1,13	0,13	0,84	0,60
Навчально-професійна	3,03	2,57	3,00	2,52	1,57	2,60
Суспільна	0,96	0,90	1,17	0,39	2,10	2,40
Самодіяльна	2,60	1,33	1,91	2,39	0,63	0,40

*Примітка. Достовірність розбіжності на рівні $P = 0,01$; $P = 0,05$ за критерієм Стюдента.

Як видно з табл. 2 у студентів юнацького віку на першому місці перебуває навчально-професійна сфера за абсолютним показником середніх арифметичних цілей ($\bar{x}$ сер. = 3,03) серед усіх вікових періодів. Однак достовірна різниця є тільки з періодом зрілості, і зрозуміло чому. Цілі цієї сфери в основному середньої віддаленості від ситуації теперішнього часу і вони спрямовані на бажання відмінно здати сесію, підготуватися до семінарських занять, стати гарним спеціалістом тощо. На другому місці перебуває самодіяльна сфера, яка в юнацькому віці має найбільш високі показники кількості цілей серед усіх вікових періодів. У цій сфері наявні цілі, які відносяться до хобі, діяльностей, пов'язаних з проведенням дозвілля, але змістовного, а не розважального характеру. Тому самодіяльна сфера розглядається нами у широкому значенні, а не тільки як заняття художньою самодіяльністю. Вона є яскравим проявом особливостей перехідного періоду, тому що у цей період відбувається розширення спектра дій особистості, яка шукає себе у різних сферах діяльності та проявляє інтерес до творчості й саморозвитку. Таке високе місце цієї сфери вказує також на провідний процес саморозвитку у цьому віці – самовизначення, але ми хочемо підкреслити, що коли особа тяжіє до саморозвитку, то процес самовизначення триває протягом усього життя.

3. Дорослість

Сьомий віковий період молодості триває від 21 року до 28 років. Провідним фактором цього періоду є біологічний фактор розвитку. У цьому періоді виникає криза біологічного характеру, яка пов'язана зі збереженням здоров'я для виконання репродуктивної функції. Можна констатувати, що період молодості найбільш здоровий період у житті людини. На першому місці у цьому віці стоїть *дружня сфера*, тому що

адаптуючись до нових ситуацій макроциклу, молодим людям необхідна підтримка друзів у всіх сферах життя. Там, де провідним є біологічний фактор розвитку, завжди існує залежність від інших. У періоді немовля це була мати, а у періоді початкового навчання – перша вчителька. На її місці знаходиться особиста сфера цільової спрямованості, котра є індикатором біологічного фактора, для якого характерний егоцентризм особистості. У цьому віковому періоді провідними процесами саморозвитку є самореалізація та самовдосконалення.

Восьмий період подорослішання починається у 28 років і закінчується у 36. Статистично він припадає на середину життя у наших соціально-економічних умовах. Провідним фактором цього мікроциклу є соціальний фактор. Кризою цього періоду є соціальна криза перетину середини життя. Людині необхідно замислюватись над майбутнім. Далі вже мало перспектив, тому що може бути тільки погано, ніж краще. Такі песимістичні думки періодично виникають у кожного у цьому віці. У цільовій спрямованості на першому місці – сімейна сфера, на другому – навчально-професійна та на третьому – дружня. Усі ці три сфери відображають соціальний характер провідного фактора розвитку. Осмислення й усвідомлення кризи середини життя штовхає представників цієї вікової групи до переходу до провідного процесу саморозвитку – самоактуалізації. Це і є новоутворенням цього віку і в цьому полягає вихід із кризи середини життя.

Дев'ятий віковий період дорослості починається у 36 років та продовжується до 45. Провідним фактором розвитку у цей період є психологічний фактор. У цей період виникає криза відкриття світу інших людей, які мають зразки референтності у суспільному житті та на цій основі відбувається переоцінка цінностей. На першому місці

перебуває самодіяльна сфера, що характерно для перехідного періоду, та на другому місці – особиста сфера, тому що всі інші в цей період стають менш значущими. Відзначимо, що новоутворенням цього віку є потреби у самоактуалізації як процесу саморозвитку.

4. Зрілість

Десятий віковий період зрілості починається у 45 років та закінчується у 55. У цей період провідним є біологічний фактор розвитку особистості, з якого починається останній макроцикл. У цьому періоді відбувається біологічна криза, яка пов'язана зі спадом здоров'я. У цей час люди починають відчувати погіршення стану здоров'я, з'являються хронічні хвороби, загострюються захворювання, що були раніше. На першому місці перебуває сімейна сфера, а особиста на другому. Пріоритет цих двох сфер можна зрозуміти, тому що в цей час характер біологічного фактора спрямований на збереження здоров'я та спокою у житті. Самоактуалізація стає провідним процесом саморозвитку у цьому віці як продовження акценту попереднього вікового періоду, за рахунок зниження кількості цілей на процеси самовизначення та самовдосконалення – це і є новоутворенням цього віку.

Одинадцятий віковий період – похилий вік – починається у 55 років та закінчується у 66. Провідним фактором розвитку у цей період є соціальний фактор. У цьому віковому періоді соціальною кризою є вихід на пенсію. На першому місці перебуває особиста сфера, а на другому – суспільна, тому що люди у цьому віці піклуються про здоров'я та передають досвід наступному поколінню. Саморозвиток особистості має важливу особливість – ті, хто живе далі, ніж та високими цілями продовжують спиратись на потребу в самоактуалізації, а ті, хто відходить від них, впадає у відчай.

Дванадцятий віковий період – старість – продовжується від 66 до 78 років і далі.

Провідним фактором розвитку є психологічний. Криза полягає у гідній зустрічі зі смертю. У цьому віці, як і у попередньому, все залежить від процесу самоактуалізації. Якщо він триває – людина зустрічає смерть з оптимізмом, а якщо ні, то із жахом.

IV. Висновки

У статті запропоновано новий підхід до вікової періодизації психічного розвитку особистості, який спирається на футурреальний підхід у психології як орієнтацію на майбутнє. Провідною ланкою між теперішнім часом і майбутнім є цілі. Розроблено самостійну методику цільової спрямованості особистості, яка дала змогу виявити психологічні особливості вікових періодів дорослої людини та процес саморозвитку протягом усього життя.

Список використаної літератури

1. Васильев Я.В. Уровневая структура психологии / Я.В. Васильев. – Николаев : Иллион, 2005. – 270 с.
2. Васильев Я.В. Футурреальная психология личности / Я.В. Васильев. – Николаев : Иллион, 2007. – 518 с.
3. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2001. – 992 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 325 с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1960. – 659 с.
7. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд. – К. : Здоров'я. – 144 с.
8. Эльконин Д.Б. Природа детства и его периодизация / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – С. 25–121.
9. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : Речь, 2002. – 416 с.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2012.

Васильев Я.В. Футурреальная возрастная периодизация развития и саморазвития личности

В статье предлагается новый подход к возрастной периодизации психического развития личности, который опирается на футурреальный подход в психологии как ориентацию личности на будущее. Разработана самостоятельная методика исследования целевой направленности личности, которая позволила установить психологические особенности возрастных периодов взрослого человека и процесс саморазвития на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: футурреальная психология, факторы развития, ведущая и фоновая функции, саморазвитие личности.

Vasiliev Ya. Futurrealny age periodization development and self-development

We suggest a new approach to the age periodization of mental development of the individual, which is based on futurreal approach to psychology, the cook for the future orientation of the individual. We have developed a technique to study self-targeting of the individual, which would provide psychological characteristics of adult age periods and the process of self-development throughout life.

Key words: futurrealnaya psychology, development factors, leading and background functions, personal self-development.

ДО ПИТАННЯ ПІДБОРУ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДІАГНОСТИКИ ВІДДАЛЕНИХ НАСЛІДКІВ СТРЕСОГЕННИХ ВПЛИВІВ НА ОСОБИСТІСТЬ

Статтю присвячено висвітленню проблеми підбору психодіагностичного інструментарію для діагностики віддалених наслідків стресогенних впливів на особистість. Описано й обґрунтовано вибір конкретних методик для проведення дослідження.

Ключові слова: посттравматичні стресові розлади, стрес, віддалені наслідки, особистість, психічний стан.

I. Вступ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується постійними змінами суспільно-політичного життя, радикальними соціально-економічними реорганізаціями, професійними трансформаціями та іншими факторами, які постійно й безпосередньо впливають на людину. Людство весь час піддається впливу різних техногенних, природних, соціальних стрес-факторів, що безумовно негативно впливає на психіку людини.

Існування та життєдіяльність індивіда невід’ємна від дії максимальних навантажень, боротьби, суперництва, переживання невдач або успіху, тобто тих чинників, які зумовлюють виникнення такого явища, як стрес.

Нездатність людини подолати стрес призводить до негативних наслідків у соціальній, поведінковій, психоемоційній та професійних сферах особистості, що у свою чергу може спровокувати різноманітні прояви посттравматичних стресових розладів, дезадаптивної поведінки тощо.

Саме питання збереження психічного здоров’я зумовлює необхідність підбору психодіагностичних методів для діагностики проявів посттравматичних стресових розладів (далі – ПТСР) та подальшого підбору корекційних методів [2; 3; 5; 9; 10].

Важливі орієнтири щодо розуміння наслідків катастроф і сенсу допомоги потерпілим від них є в працях, присвячених активності суб’єкта життєдіяльності у критичних ситуаціях (К.О. Абульханова-Славська, О.В. Брушлінський, Л.Ф. Бурлачук, Є.І. Головаха, М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, О.О. Кропін, С.М. Миронець, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейн, Л.В. Сохань, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, В. Франкл, Ю.М. Швалб). Суттєве значення для розвитку цієї теми мають дані про особливі психічні стани та реакції, що спостерігаються в екстремальних і субекстремальних ситуаціях (Ю.О. Александровський, Г.О. Балл, Ф.Ю. Василюк, М. Горовиц, Л.О. Китаєв-Смик, М.Д. Левітов, Е. Ліндемман, Р. Ліфтон, Б.Ф. Ломов, В.О. Моляко,

О.М. Морозов, А.І. Нягу, Р. Питман, Г. Сельє, Н.В. Тарабрина, Л.Ф. Шестопалова та ін.), праці з теорії та практики психологічної допомоги (О.Ф. Бондаренко, І.В. Дубровіна, З.Г. Кісарчук, В.С. Мухіна, В.Г. Панок, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та ін.).

Аналіз досліджень з проблеми психодіагностики людини висвітлює ряд ключових завдань, від розв’язання яких залежить ефективність надання психологічної допомоги. Л.Ф. Бурлачук [1] розглядає психодіагностику "як засіб, що дає змогу отримати всебічну інформацію стосовно індивідуально-психологічних особливостей людини". Завдання психодіагностики полягає також у виявленні психологічних причин тих або інших проблем, з якими стикається людина, та розробці рекомендацій щодо роботи з клієнтами.

Для дослідження ПТСР необхідно, насамперед, підібрати такі методики, які дали б змогу оцінити вплив різних факторів віддалених наслідків стресогенних впливів на особистість у комплексі.

Психодіагностика налічує безліч методик, які дають змогу оцінити соціальні, психологічні, поведінкові та психофізіологічні зміни особистості, але відсутній комплексний блок методів для дослідження цієї проблеми [4; 7; 8; 11; 13–15].

II. Постановка завдання

Мета статті – вивчити психодіагностичний інструментарій для діагностики віддалених наслідків стресогенних впливів на особистість.

Завдання: описати та обґрунтувати підбір психодіагностичного інструментарію для діагностики віддалених наслідків стресогенних впливів на особистість.

III. Результати

Виходячи із припущення, що характер соціально-психологічного впливу віддалених наслідків стресогенних впливів на особистість є ідентичним, однак ступінь психологічного реагування може бути різним, можна говорити про необхідність застосування такого дослідницького інструментарію, що давав би змогу, з одного боку, забезпечувати порівняння отриманих даних щодо виявлення особистісних характерис-

тик, а з іншого – виявляти їхні структурно-динамічні зміни та відмінності.

Враховуючи компонент комплексності особливою вимогою до вибору методик для проведення дослідження віддалених наслідків стресогенних впливів на особистість стала її адекватність та інформативність. Доцільно, насамперед, підібрати такі методики, які дали б можливість оцінити вплив різних факторів віддалених наслідків стресогенних впливів на особистість у комплексі.

Вибір методів дослідження був зумовлений необхідними критеріями соціально-психологічного супроводу осіб, які зазнали впливу віддалених наслідків стресогенних впливів, у тому числі:

- проведення дослідження відповідало правилам проходження психологічної й соціально-психологічної діагностики;
- результати дослідження зі свого викладу повинні бути найбільш конкретними, максимально точними й нести інформацію про соціально-психологічні, поведінкові, емоційні, психофізіологічні особливості індивіда та давати прогноз його поведінки (реакції) в умовах дії віддалених посттравматичних стресових ситуацій.

Зазначимо, що залучення у методичний апарат дослідження надійності конкретних методик здійснюється з урахуванням багатьох критеріїв, серед яких: концептуальна обґрунтованість, висока валідність, психометрична надійність, можливість співставлення отриманих результатів з результатами інших авторів [1; 6; 13; 15].

Зазначені вимоги зумовили вибір таких методів і методик обстеження, збору психологічної й соціально-психологічної інформації.

Метод бесіди. Метод бесіди в дослідженні відіграє допоміжну роль, оскільки всю інформацію дає сам опитуваний. Тому бесіду як метод дослідження рекомендовано використовувати на початковому етапі для підготовки особистості до участі в експерименті. Метод базується на отриманні від учасників дослідження (за допомогою вербальної комунікації) психологічної інформації про особливості їх поведінки і психічні стани в тій або іншій ситуації. Цінність цього методу полягає в установленні особистого контакту з людьми, які є об'єктами дослідження, що дало змогу з'ясувати потрібні дані, оперативно уточнюючи й ставлячи додаткові запитання, які виникали під час самої бесіди.

Шкала для клінічної діагностики ПТСР – клінічна діагностична шкала (CAPS – DX) є основним діагностичним інструментом у клінічній (в основному в американській) практиці для визначення рівня вираженості симптоматики ПТСР та частоти його прояву. Шкала клінічної діагностики CAPS – DX за критеріями DSM-IV є модифікацією шкали CAPS, за критеріями DSM-III-R апробованою в лабораторії психології посттравмати-

чного стресу ІП РАН у комплексному дослідженні ПТСР на різному контингенті досліджуваних [16].

CAPS – DX – це структуроване клінічне інтерв'ю, за допомогою якого оцінюється симптоматика ПТСР, тривалість розладу та ступінь порушення соціального функціонування індивіда. CAPS – DX дає змогу визначити наявність симптомів ПТСР (за критеріями DSM-IV) як безпосередньо в момент обстеження, так і протягом відповідного періоду після травматичної події.

Незважаючи на те, що оцінювання симптомів у CAPS – DX основане на суб'єктивному звіті досліджуваного, підсумкова оцінка визначається лише дослідником з урахуванням особливостей поведінки досліджуваного під час інтерв'ю, а також ступеня впевненості в його щирості під час дослідження.

Зазначимо, що використання наведеної методики потребує додаткових навичок.

Міссісіпська шкала ПТСР (цивільний варіант) (Mississippi PTSD Scale). Міссісіпську шкалу (далі – МШ) було розроблено для оцінювання ступеня вираженості посттравматичних стресових реакцій у ветеранів бойових дій. На сьогодні в сфері психологічних досліджень ПТСР ця методика є найчастіше використовуваною для вимірювання ознак ПТСР. На пострадянському просторі МШ розпочали використовувати на початку 90-х рр. XX ст. під час досліджень психологічних наслідків аварії на ЧАЕС і контингентну ветеранів війни в Афганістані. Відзначимо, що МШ використовувалася у комплексі психодіагностичних інструментів.

Для визначення показників надійності МШ (як військового, так і цивільного варіанта) використовувався увесь масив даних, отриманих на вибірках представників "нормальної" популяції, професіоналів, професійна діяльність яких пов'язана з постійною загрозою здоров'ю, життю, а також громадян, котрі зазнали впливу потенційно травматичної ситуації (ветерани війни в Афганістані, ліквідатори аварії на ЧАЕС, біженці та ін.).

Отримані результати надійності (надійність методики визначалася за показником α -Кронбаха та стандартизованої α) дають підстави стверджувати, що показники російського варіанта версії МШ збігаються з показниками надійності для оригінальної версії шкали [16].

Опитувальник вираження психопатологічної симптоматики (symptom Check List-90 Revised, SCL-90-R). Методика SCL-90-R розроблена Дерогатис (Derogatis et al., 1974 а, б) за основою Hopkins Symptom Checklist (HSCL) – методики історично пов'язаної з Cornell Medical Index, яка у свою чергу основана на Шкалі дискомфорту, розробленої на початку 50 рр. XX ст. В основу розробки SCL-90-R покладено п'ять симптоматичних категорій HSCL. Первинна

версія шкали запропонована Derogatis і його колегами на основі клінічної практики та психометричного аналізу, пізніше була модифікована й валідизована до сучасної форми.

Слід звернути увагу, що шкала SCL не є методикою для вивчення особистості (за винятком опосередкованого аналізу), тобто методикою, яка вивчає типи особистості чи розлади особистості, котрі б відображалися у характерному профілі первинних симптоматичних розладів. SCL-90-R – інструмент визначення актуального (на момент дослідження) психологічного симптоматичного статусу.

Шкала SCL складається з 90 пунктів, її мета – оцінювання психологічного симптоматичного статусу загального спектра різних типів пацієнтів. Кожен з 90 пунктів шкали оцінюється за п'ятибальною шкалою. Відповіді підраховуються й інтерпретуються за дев'ятьма основними шкалами симптоматичних розладів, а саме:

- соматизації – Somatization (SOM);
 - обсесивності-компульсивності – Obsessive-Compulsive (O-C);
 - міжособистісної сензитивності – Interpersonal Sensitivity (INT);
 - депресії – Depression (DEP);
 - тривожності – Anxiety (ANX);
 - ворожості – Hostility (HOS);
 - фобичної тривожності – Phobic Anxiety (PHOB);
 - параноїальних симптомів – Paranoid Ideation (PAR);
 - психотизму – Psychoticism (PSY);
- та за трьома загальними шкалами другого порядку:
- загальний індекс тяжкості симптомів (GSI);
 - індекс наявного симптоматичного дистресу (PSDI);
 - загальна кількість позитивних відповідей (PST).

Що стосується критерію надійності шкал SCL-90-R, то використовувався альфакоефіцієнт. Багато досліджень довели самостійну цінність клінічних і психометричних характеристик SCL-90-R [16].

Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла спрямована на визначення 16 факторів особистості та дає багатогранну інформацію про особистісні риси, які називають конституційними факторами. Цей опитувальник вперше було опубліковано у 1950 р.

При інтерпретації приділяється увага, в першу чергу, "пікам профілю", тобто найбільш низьким та найбільш високим значенням факторів у профілі.

На основі отриманих даних будується "профіль особистості", при інтерпретації якого керуються ступенем вираженості кожного фактора, особливостями їх взаємодії, а також нормативними даними.

Крім базисних 16 факторів, можна виділити чотири фактора другого порядку: F-1 – тривожність; F-2 – екстраверсія-інтроверсія; F-3 – чутливість; F-4 – конформність. Д.Я. Райгородський пропонує за результатами якісного й кількісного аналізів змісту особистісних факторів та їх взаємозв'язків виокремити такі блоки факторів: інтелектуальні особливості, емоційно-вольові особливості та комунікативні властивості й особливості міжособистісної взаємодії.

Запропонована методика відображає характерологічні та поведінкові особливості особистості та дає змогу з'ясувати, за допомогою яких моделей та особливостей поведінки будуть реалізовуватися властивості темпераменту.

Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.І. Вассермана (модифікація В.В. Бойко) дає змогу дослідити ступінь незадоволення особистості соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності. Результати дослідження дають змогу зробити висновок щодо дезорганізуючих емоційних станів, які розвиваються у режимі пригнічення психіки, внаслідок дії віддалених наслідків стресогенних впливів на особистість.

Фрустрацію часто порівнюють з гнівом і розчаруванням. Вона тим більша, чим важливішою є мета для людини. Фрустрація – це емоційна відповідь на ситуацію, коли різні обставини перешкоджають людині досягти своєї мети. Виділяють внутрішні та зовнішні причини фрустрації. Внутрішні включають особистісні недоліки, зокрема, брак упевненості у собі чи страх ситуації, що перешкоджають досягненню мети. Зовнішні причини фрустрації включають різні зовнішні умови й обставини. На фрустраційну ситуацію кожен реагує по-різному: одна людина може подолати перешкоду на шляху до мети, вирішивши проблему раціонально; інша, зазнавши невдачі, може бути фрустрована і діяти нерационально.

Запропонована методика дасть змогу виявити такі дезорганізуючі емоційні стани особистості, як: депресія, апатія, гіпотимія, розгубленість, тривога, страх, маревні настрії тощо.

Будь-який з дезорганізуючих емоційних станів може виявлятися у межах норми чи набувати розмірів психічного розладу, тобто психопатологічну форму, яка виникає за наявності супутніх чинників і характеризується загальними змінами нервово-психічного тону та потребуватиме вже не психологічної, а психіатричної допомоги та корекції.

Методика дослідження соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймона (СПА) розроблена авторами для визначення ступеня адаптації – дезадаптації в системі міжособистісних відносин.

Піддослідному надається текст опитувальника з висловлюваннями про людину, її спосіб життя, переживання, думки, звички, стиль поведінки та пропонується порівняти їх з власним досвідом і способом життя.

Як підстави для виникнення дезадаптації автори розглядають ряд різноманітних обставин: низький рівень прийняття себе; низький рівень прийняття інших, тобто конфронтація з ними; емоційний дискомфорт, який може бути досить різним за природою виникнення; сильну залежність від інших; прагнення до домінування.

Методика самооцінки психічних станів (Г. Айзенка). Ця методика дасть можливість виявити дезорганізуючі емоційні стани, а саме: тривожність, ригідність, агресивність та фрустрацію. Піддослідному пропонується опис різних психічних станів з проханням порівняти їх з власним станом. За результатами визначається ступінь їх вираженості за кожним станом окремо.

Методика "Коректурні проби з кільцями" Е. Ландольта відноситься до групи коректурних тестів і дає змогу дослідити інтенсивність, стійкість уваги та швидкість переробки інформації в зоровому аналізаторі. Суть завдання полягає в диференціації стимулів, близьких за формою і змістом, протягом тривалого, точно визначеного часу. Головні показники, які характеризують ефективність виконання завдання, – це час виконання завдання, кількість помилок і швидкість переробки інформації.

Проби Штанге й Генча визначають рівень резервних можливостей організму людини в стресових умовах. Це функціональна проба для оцінювання стану серцево-судинної та дихальної систем, яка полягає у визначенні максимальної тривалості вільної затримки дихання після вдиху (проба Штанге) або видиху (проба Генча).

Розглянутий нами комплекс методик є достатньою мірою розробленим, адаптованим і доступним у використанні.

IV. Висновки

Класичні вимоги щодо використання у дослідженні методичного апарату включають два аспекти, необхідні для досягнення поставленої мети, це вимоги:

- комплексності за змістом (спрямованістю) методики, які застосовуються в обстеженнях;
- комплексності процедури обстеження, що пов'язана з формою використовуваних методів і методик, сукупністю параметрів, які реєструються й аналізуються, способами інтерпретацій отриманих даних тощо.

Таким чином, систему дослідження віддалених наслідків стресогенних впливів на особистість складатимуть такі методики:

- які дають змогу діагностувати функціональні можливості організму як в умовах відносного спокою, так і в умовах екстремального (стресогенного) харак-

теру; визначити психофізіологічні показники діяльності;

- які дають можливість визначити індивідуально-психологічні особливості особистості;
- спрямовані на аналіз впливу стресогенних, екстремальних умов на особистість і життєдіяльність індивіда в усіх її проявах;
- направлені на дослідження симптоматики та поширеності ПТСР, рівень порушення соціального функціонування індивіда.

Комплексний та індивідуальний підхід, системність у розумінні індивідуальності людини, систематичне викладення емпіричних і статистичних методів дослідження та пов'язаних з ними безпосередніх проблем, дали нам змогу розробити методологічну схему, яка дасть можливість всесторонньо продіагностувати та вивчити особливості впливів віддалених наслідків стресогенних станів на особистість.

Розглянутий нами комплекс методик є достатньою мірою розробленим, адаптованим і доступним у використанні.

Список використаної літератури

1. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика : учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2004. – 351 с.
2. Кокурин А. Психологическое обеспечение экстремальной деятельности / А. Кокурин // Развитие личности, 2004. – С. 190–204.
3. Колодзин Б. Как жить после психической травмы / Б. Колодзин. – М. : Шанс, 1992.
4. Комаров К.Э. Психологическая подготовка к действиям в условиях повышенного риска : учебно-методическое пособие для специалистов, занимающихся подготовкой подразделений МО, ФСБ, МВД, МЧС, Минюста России / К.Э. Комаров. – М., 2002.
5. Короленко Ц.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях / Ц.П. Короленко. – Л., 1978.
6. Корольчук М.С. Психологічне забезпечення психічного та фізичного здоров'я / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, Т.І. Кочергіна ; за заг. ред. М.С. Корольчука. – К. : Інкос, 2002.
7. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-центр, 2006. – 580 с.
8. Корльчук М.С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-центр, 2006. – 580 с.

9. Кризисные события и психологические проблемы человека / под. ред. Л.А. Пергаменщика. – Мн. : НИО, 1997. – 207 с.
10. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях / В.И. Лебедев. – М. : Политиздат, 1989. – 304 с.
11. Леонова А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции / А.Б. Леонова // Психологический журнал, 2004. – Т. 25. – № 2. – С. 75–85.
12. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А.Б. Леонова // Вестн. Моск. ун-та. Серия № 14: Психология. – 2000. – № 3. – С. 4–21.
13. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М. : ЭКСМО, 2005. – 960 с.
14. Обухова Н. Человек в экстремальной ситуации: теоретическая интерпретация и модели психологической помощи / Н. Обухова // Развитие личности. – 2006. – № 3.
15. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А.А. Осипова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 315 с.; Осухова Л. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях / Л. Осухова. – М. : Академия, 2007. – 288 с.
16. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб. : Питер, 2001. – 239 с.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2012.

Кулаженко А.И. Вопрос подбора психодиагностического инструментария диагностики отдаленных последствий стрессогенных воздействий на личность

Статья освещает проблему подбора психодиагностического инструментария для диагностики отдаленных последствий стрессогенных воздействий на личность. Описывается и обосновывается выбор конкретных методик для проведения исследования.

Ключевые слова: стресс, стадии, отдаленные последствия, посттравматические стрессовые расстройства, личность, психическое состояние.

Kulazhenko A. The problem of selection of psychodiagnostic tools diagnosis remote consequences of stressful influences on personality

The article is devoted to the subject selection psychodiagnostic tools remote diagnostics effects stress influences on personality. Are described and justified the choice of specific methods for conducting research.

Key words: stress, stages, long-term consequences, posttraumatic stress disorders, personality, mental state.

ЗАСТОСУВАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ РЕФЛЕКСІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ

У статті розглянуто актуальні питання професійної підготовки психологів у ВНЗ, спрямованої на формування у них професіоналізму. Обґрунтовано необхідність обліку ролі рефлексії в процесі формування професіоналізму в майбутніх психологах.

Ключові слова: формування професіоналізму, фахова підготовка психологів у ВНЗ, професіоналізм, психолог, рефлексія.

I. Вступ

Питання професіоналізації фахівців допоміжних професій завжди було актуальним. Психолог як фахівець на ринку праці є затребуваним, якщо володіє високим рівнем професіоналізму. Глобальні катастрофи, світова криза, посилення конкуренції на ринку праці зумовлюють появу широкого кола соціально-психологічних та особистісних проблем, вирішення яких у сфері компетенції практичних психологів. Тому необхідність такого фахівця не викликає сумніву, стимулюючи розгортання відповідних теоретичних і прикладних досліджень у напрямі підвищення ефективності його функціонування. Актуальним є реформування системи вищої психологічної освіти з метою формування професіоналізму в майбутніх психологів ще в умовах ВНЗ. Такі спроби відбуваються фіксуючи позитивну динаміку.

Так, однією із фундаментальних професійно важливих якостей психолога є рефлексія (рефлексивність, здатність до рефлексії, рефлексування). Формуванню цієї якості у майбутніх психологів в умовах фахової підготовки на етапі навчання у вищій школі приділяється дуже мало уваги, попри те, що рефлексія складає ядро професіоналізму психолога.

Термін "рефлексія" не є новим у науці та має свою історію вивчення. Вчені, активно досліджуючи засади формування і розвитку індивідуального, колективного чи історичного суб'єкта, все частіше звертаються до категорії "рефлексія". Близькими за сутністю до суб'єктно-діяльнісної парадигми психологічного дослідження є аналіз механізмів рефлексії, запропонований Г.П. Щедровицьким, а також моделі рефлексивної психології, групових рефлексивних процесів та структур, розроблені М.І. Найдьоновим, Л.А. Найдьоновою, С.Ю. Степановим. Численні дослідження формування й розвитку рефлексії становлять результати його вивчення на певних вікових етапах, у конкретних видах діяльності, у професійному становленні тощо.

II. Постановка завдання

Метою статті є обґрунтування ролі рефлексії у формуванні професіоналізму майбутніх психологів в умовах вищої школи.

III. Результати

Г.О. Дегтяр і А. Бізяєва розуміють рефлексію як найважливіший чинник розвитку високого професіоналізму, який виявляється у здатності суб'єкта до постійного особистісного і професійного самовдосконалення, творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу і саморегуляції. Автори підкреслюють значущість рефлексії для професійної діяльності людиноцентриських професій внаслідок її дослідницького, нерегламентованого характеру. Вони уявляють рефлексію як складний психологічний феномен, який виявляється у здатності професіонала займати аналітичну позицію стосовно своєї діяльності. Вчені пропонують двопланову концептуальну модель рефлексії, яка включає: операціональний рівень (конструктивно-виконавські, мотиваційні, прогностичні аспекти, що відображаються у рефлексивній свідомості) та власне особистісний рівень (професійно-особистісна суб'єктивна орієнтація вчителя у його діяльності й особистісна, суб'єктивна включеність у рефлексивну ситуацію) [2].

Аналіз наукових праць з проблеми рефлексії яскраво свідчить про наявність, щонайменше, чотирьох аспектів її вивчення у вітчизняній психології: *кооперативного* (М.Г. Алексєєв, В.В. Рубцов, А.Т. Тюков, Г.П. Щедровицький), де рефлексія забезпечує проектування спільної діяльності індивідів з урахуванням координації їх професійних позицій та групових ролей, а також розглядається як звільнення суб'єкта з процесу діяльності, як його вихід у зовнішню позицію щодо неї; *комунікативного* (Г.М. Андрєєва, Я.Л. Коломінський, Л.А. Петровська, В.А. Петровський), де рефлексію розглядають як істотну складову розвинутого спілкування та міжособистісного сприймання, як специфічну якість пізнання іншої людини; *інтелектуального* (Є.В. Бодрова, В.В. Давидов, В.Е. Мільман, Н.І. Поліванов), де рефлексія досліджується як уміння виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії, як

психологічний механізм теоретичного мислення; *особистісного* (О.Г. Асмолов, М.Й. Боришевський, І.С. Кон, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, О.Т. Соколова, А.В. Столін, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова), де рефлексія забезпечує самоорганізацію та самообілізацію особистості у різних умовах життєдіяльності. Особистісний аспект рефлексії стосується завдань дослідження більшою мірою і знаходить своє вираження, з одного боку, у конструюванні нових образів себе у майбутніх психологів у результаті спілкування з іншими людьми й активної діяльності, а з іншого – він виявляється у виробленні більш адекватних знань про навколишнє природне середовище.

Оскільки сьогодення відзначається високою мінливістю культурних впливів, постійною зміною вимог до пріоритетів, настанов, цінностей, то така ситуація детермінує об'єктивну необхідність у здійсненні рефлексії, що покликана посилити адаптивні, самоактуалізуючі можливості людини й ті особистісні, стрижневі якості, які визначають її самоцінність і мають бути збережені в процесах соціального самовираження, захищені від знищення зовнішніми впливами, розкриті в продуктивному творенні. Так, людська діяльність опосередковує як мимовільні, прищеплені соціалізацією властивості, так і творчі процеси, що вимагають переоцінки ситуації, усталених способів взаємодії та власного місця у середовищі.

Зупинимося на сучасному стані досліджень механізмів та рушійних сил формування рефлексії в онтогенезі. Почнемо з вивчення розвитку рефлексивності в структурі розумових процесів особистості (Л.С. Виготський, З.О. Зак, Н.І. Люр'я Ж. Піаже та ін.). Наступний підхід представлений працями Н.Г. Алексєєвої, М.Й. Боришевського, А.В. Карпова, І.С. Кона, В.С. Мухіної, В.І. Слободчикова, П.Р. Чамати та інших. і пов'язаний з розглядом рефлексії як особистісної якості, включаючи дослідження рефлексії в структурі самосвідомості та самооцінки особистості й вивчення розвитку рефлексії як самостійного феномену. Інтелектуальна, кооперативна, комунікативна й особистісна рефлексія, про які вказувалося вище, формуються у різні періоди онтогенезу. Особистісна рефлексія формується найбільш інтенсивно у підлітковому та юнацькому віці, при цьому в період пізньої юності вирішуються завдання вибору життєвого шляху, остаточного, дієвого самовизначення та інтеграції в суспільство дорослих людей. Саме на цьому етапі розвитку рефлексії й відбувається формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ.

Слід зазначити, що склалася певна традиція у вивченні рефлексії в контексті як професіоналізації особистості взагалі (О.М. Борисова, М.Ю. Варбан, С.В. Васьківська, Л.М. Карнозова, В.М. Козієв, С.В. Кондратьєва, Н.В. Кузьміна, Ю.М. Кулюткін,

О.С. Михайлова, Г.Ф. Похмелкіна, А.О. Реан, І.М. Семенов, В.А. Семиченко, Г.С. Сухобська, О.П. Фірсова та ін.), так і професійного становлення майбутнього практичного психолога зокрема (Г.С. Абрамова, О.Ф. Бондаренко, Ю.Г. Долінська, І.В. Дубровіна, Ю.М. Ємельянов, С.Д. Максименко, П.А. Мясоїд, М.М. Обозов, В.Г. Панок, Л.А. Петровська, Н.І. Пов'якель, Є.І. Рогов, Л.Г. Терлецька, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева, Н.Ф. Шевченко, С.І. Яковенко, Т.С. Яценко та ін.). У вказаних вище дослідженнях яскраво показано, що професійний розвиток особистості є однією із форм особистісного розвитку індивіда, багатоплановим, складно детермінованим, таким що має специфічну структуру та динаміку керування процесом перетворення людини в суб'єкт професійної діяльності. Встановлено, що фахова підготовка майбутніх психологів потребує цілеспрямованого та планомірного формування професійної свідомості як такого психічного утворення, що інтегрує професійні знання, структуровані в певні програми професійних дій, та знання людини про саму себе як про представника професії Психолог. У результаті аналізу найбільш поширених підходів до дослідження професійної свідомості та професіоналізму особистості, нами встановлено, що провідним фактором цього процесу є власна активність особистості майбутніх психологів, її рефлексія.

Так, Є.І. Головаха, Ч. Кулі, О.П. Огурцов, Н.В. Паніна, Є.Е. Смірнова, А.П. Сопіков, В.М. Титов, Г.П. Щедровицький наголошують на ролі й необхідності інших людей у розвитку рефлексивних процесів індивіда. На ролі спільної діяльності для формування рефлексії зосереджували увагу такі дослідники, як М.І. Найдьонов, Л.А. Найдьонова, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов.

Показано, що найбільш істотними рефлексивними компонентами у формуванні професіоналізму психолога є особистісна рефлексія та рефлексія професійної діяльності. Фактором рефлексії, як правило, виступає проблемно-конфліктна ситуація, що виникає або в діяльності, або в особистісному просторі суб'єкта, а умовою здійснення рефлексії є децентрація, вихід у надситуативну активність. У науці встановлено, що особистісна рефлексія є рефлексією у сфері самосвідомості, усвідомленням самого себе як суб'єкта професійної діяльності, наявності в себе професійно значущих особистісних якостей, рівня їх сформованості, визначення способів їхнього розвитку та корекції. Рефлексія фахової діяльності є складним процесом, що включає, передусім, інтелектуальний та міжособистісний аспекти рефлексії. Цей процес передбачає усвідомлення майбутніми психологами основ та структури ефективної професійної діяльності, її професійних цінностей і перспектив, особливостей професійної взаємодії

та позицій суб'єктів цієї взаємодії, на основі чого здійснюється оптимальна й адекватна регуляція діяльності.

На основі теоретичного аналізу праць таких учених, як Г.С. Абрамова, О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, Ю.Г. Долинська, Ю.М. Ємельянов, Л.М. Карамушка, Л.А. Кияшко, В.П. Москалець, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.Г. Панок, Л.А. Петровська, Н.І. Пов'якель, Є.І. Рогов, В.А. Семиченко, Л.М. Собчик, Н.В. Чепелева, Л.І. Уманець, Н.Ф. Шевченко, Т.С. Яценко та ін. можна висунути припущення про необхідність доповнення традиційної системи фахової підготовки майбутніх психологів цілеспрямованими зусиллями з розвитку в них стійкої потреби в професійному самовдосконаленні, з формування професійного образу мислення, адекватної професійної самосвідомості та вироблення професійної ідентичності, пов'язаними, зокрема, з розвинутими особистісною рефлексією та рефлексією фахової діяльності.

Як основні принципи формування впливу в цьому напрямі існує така практика: формування здатності до рефлексії в контексті професійного становлення й особистісного розвитку; наступності (від самопізнання до самовизначення і далі до практично-професійної діяльності); підтримки розвитку ("прийняття" у групі тренінгу, позитивний зворотний зв'язок тощо); відповідності змісту віковим особливостям розвитку самосвідомості; інтегрування змісту й адекватного відображення у ньому суттєвих характеристик професійного середовища; проблематизації життєдіяльності (рефлексивне середовище, організація умов для прийняття зворотного зв'язку, проблемно-конфліктні ситуації тощо); діалогічності взаємодії викладача та студента, завдяки чому забезпечується комунікація цінностей і професійних смислів від викладача до студента через рефлексивні механізми навчального процесу [1].

Існують праці, у яких обґрунтовано доцільність застосування як основного в роботі з формування рефлексії майбутніх практичних психологів інтегрованого соціально-психологічного тренінгу (тренінгу професійної рефлексії). Головна мета такого тренінгу, на думку авторів, полягає в підвищенні рефлексивної сфери майбутніх психологів (що включає як самоусвідомлення, так і усвідомлення проблем професійної діяльності).

Багате теоретичне підґрунтя для досліджуваної нами проблеми створили дослідження щодо ролі рефлексії у розвитку й становленні особистості та соціуму, що подано в працях Г.О. Голіцина, А.З. Зака, О.А. Кузьміна, М.О. Розова, С.Л. Рубінштейна, І.М. Семенова, В.І. Слободчикова, С.Ю. Степанова, І. Фіхте, Г.А. Цукермана, Г.П. Щедровицького та ін.

Широаспектними є дослідження щодо розвитку рефлексивної свідомості на різних етапах онтогенезу та у певних аспектах професійного становлення, на що вказують у своїх працях М.Ю. Варбан, А.М. Виногородський, М. Келесі, В.І. Слободчиков, Т.М. Яблонська.

Отже, рефлексія – це системоутворювальна риса людини, одна з найважливіших властивостей свідомості та мислення індивіда від тварини. Цей феномен зумовив постановку самої психологічної науки: на початковому етапі становлення психології рефлексія (опредметнена у формі методу інтроспекції) посідала значне місце в системі пізнавальних засобів. І на сьогодні здатність до самоаналізу, самопізнання привертає увагу науковців та практиків, постаючи як важливий компонент психологічного впливу.

Значний інтерес до рефлексії зумовлюється також тенденціями сучасної психолого-педагогічної науки, що позначається тенденціями нагромадження знань, домінуванням предметного пізнання з превалюванням аналітичних методів, що призводить до необхідності пошуку місця людини у продукованому знанні та світі, являє собою рефлексію як життєво необхідну функцію [5].

Вивчення рефлексії у філософії та психології продовжують трансценденталістську тенденцію пізнання, в основі якої лежить розуміння недостатності предметно зорієнтованого мислення та виявлення розташованих виключно у самій свідомості та мисленнєвій логіці чинників, що зумовлюють зміст знання. Однак у царині трансценденталізму набула розвитку, переважно, інтелектуальна рефлексія як метод ґносеологічної розробки когнітивних процесів. Рефлексія тлумачиться як дистанційно-відсторонене спостереження за роботою свідомості, як неситуативна аналітика свідомості, що розкривається у безособовому об'єктивному описі ідеальної, надособової структури істинного знання і безособової структури пізнання. У психології проблема інтелектуальної рефлексії є розробленою, ніж рефлексія особистісна.

Праці Б.Г. Ананьєва, О.О. Бодальова, Л.І. Божович, С.Л. Рубінштейна, В.В. Століна, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокової, Є.В. Шорохової та інших авторів є корисними для подальшого вивчення явища рефлексії у професійному становленні майбутніх психологів у ВНЗ. Результати досліджень ґносеологічних характеристик рефлексії та їх вираження у пізнавальних і, загалом, мислинних процесах, подано у працях Г.О. Антипова, Е.В. Ільєнкова, О.П. Огурцова, Ж. Піаже, Л.С. Родоса, М.О. Розова, Г.П. Щедровицького. Теорії інтелектуальної й особистісної рефлексії В.В. Давидова, Г.О. Голіцина, Б.Д. Ельконіна, О.З. Зака, О.О. Тюкова; експериментальні розробки дослідження місця процесу планування у рефлексії В.В. Давидова, Є.І. Ісаєва, В.Х. Магмаєва, Я.О. Пономарьова, І.Н. Семенова, С.Ю. Степанова; теоретичні положення

щодо ролі рефлексії в навчальній діяльності М.Г. Алексєєва, М.Е. Боцманової, Є.М. Дубовської, О.Є. Мальської, М.І. Поліванова, В.В. Рубцова, М.О. Семенова, О.О. Сидельникової, І.М. Улановської, О.В. Яркіна; дослідження рефлексії як феномену комунікації І.Є. Берлянда, Р.Я. Гузмана, Г.П. Щедровицького становлять необхідне теоретичне підґрунтя для дослідження нами ролі рефлексії у формуванні професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки.

Отже, аналіз основних теоретичних підходів до висвітлення у педагогіці, психології та філософії питання рефлексії, а також методологічних засад феномену рефлексії приводить нас до наступного етапу дослідження. Нами розглянуто соціально-психологічні та психолого-педагогічні виміри професійної й особистісної рефлексії, зокрема, можливий вплив рефлексії студентів – майбутніх психологів на їхнє професійне становлення. Феномен особистісної рефлексії розкривається зокрема як усвідомлення суб'єктом детермінант і засобів власної діяльності.

Це усвідомлення є моментом удосконалення діяльності, адже особистісна рефлексія уможливорюється опосередкуванням ідеальних моделей накреслених цілей, залучених засобів. Особистісна рефлексія, як чинник оптимізації засобів і цілей діяльності, безпосередньо пов'язана із соціальним виявленням індивіда. Рефлексивно визначені способи діяльності цілеспрямовано включаються у соціальний контекст. У підході до особистісної рефлексії застосовано герменевтико-екзистенціальну традицію її тлумачення. Зокрема, особистісна рефлексія розглядається у контексті комунікативних процесів [2].

Для реалізації цілей нашого дослідження ми визначили на основі аналізу наукової літератури такі об'єктивно необхідні компоненти рефлексивного процесу, які наявні як в інтелектуальній, так і в особистісній рефлексії. У контексті особистісної рефлексії компоненти наведено ідеальною моделлю кінцевої мети діяльності (наприклад, ідеальний образ власного професійного "Я"); усвідомлення розглядається у контексті комунікативних процесів [2].

Для реалізації цілей нашого дослідження ми визначили на основі аналізу наукової літератури такі об'єктивно необхідні компоненти рефлексивного процесу, які наявні як в інтелектуальній, так і в особистісній рефлексії. У контексті особистісної рефлексії компоненти наведено ідеальною моделлю кінцевої мети діяльності (наприклад, ідеальний образ власного професійного "Я"); усвідомлення розглядається у контексті комунікативних процесів [2].

ти, що детермінуючим фактором переходу професіонала взагалі й психолога, зокрема, з одного ступеня професіоналізму на інший є рефлексія.

Рефлексія – це психічний механізм, що забезпечує існування людської діяльності. Він не зводиться до тих механізмів, що є у людини, – мислення, свідомості, самосвідомості, волі тощо. Рефлексія інтегрує всі психічні функції з однією метою: забезпечити існування людської діяльності як джерела існування самої людини. Рефлексія – це внутрішня частина діяльності, її психологічна частина; її передумови закладені природою в кожній людині у вигляді фізіологічного механізму зворотного зв'язку – рефлексів. Але до становлення повноцінної рефлексії психіка людини повинна пройти певний шлях.

Запуск рефлексії здійснюється при виникненні ускладнення у діяльності, які являють собою незавершеність певної дії, викликану перешкодами. Де виникло припинення, там з'являється функція рефлексії як необхідність зняття ускладнення через спеціальні аналітичні процеси. Кінцевий результат рефлексії – змінений проект дії, у якій усунуто ускладнення. У рефлексії виділяється три функції: дослідження, критика і перепроєктування (перенормування). При цьому дослідження – це реконструкція ситуації ускладнення, побудова уявлення про те, що відбулося; критика – виявлення причини ускладнення та її розгортання у часі; перепроєктування – деформація способу дії так, щоб нова дія відбулася без ускладнень.

У рефлексії виділяється така послідовність процесів: здійснення діяльності, фіксація ускладнення у діяльності, вихід з діяльності в простір рефлексії, реконструкція ситуації, визначення причин ускладнення, перепроєктування дії, вихід з рефлексії в діяльність, здійснення діяльності. Рефлексія вважається такою, що відбулася тоді, коли налагоджений безперервний замкнутий цикл цієї послідовності процесів [6].

Рефлексуватися може як діяльність уся цілком, так і певні її окремі сторони. Існує певний цикл зміни акцентів у рефлексії: з результативності діяльності на процес її здійснення; з процесу на організацію процесу; з організації процесу на критеріальність організації процесу.

Процеси рефлексії можуть проходити ніби в двох режимах: перший режим такий, що консервує, забезпечує збереження колишнього способу дії; другий – такий, що розконсервує, спрямований на зміну колишнього способу дії.

При природній рефлексії всі акценти, як правило, перемішані. Зміна акцентів не помічається, всі процеси рефлексії "склеєні". Цілеспрямоване рефлексування неможливе. Роль культури полягає в доданні проце-

сам рефлексії цілеспрямованого, оформленого, організованого характеру.

При штучній рефлексії всі її акценти підконтрольні. Така рефлексія протікає відповідно до системи норм здійснення процесу рефлексії. Культурні норми рефлексії створюються на підставі ціннісних й інтелектуальних критеріїв, вони не повинні призводити до руйнування психіки людини, зобов'язані бути "екологічними" щодо неї. Водночас вони покликані здійснювати психологічні процеси. Сумістити ці вимоги дуже непросто.

Як вказують Д.Ф. Ільясов, О.А. Ільясова, Ю.В. Шмарін та Л.В. Шмелькова, розвиток професіоналізму й професійної компетентності найефективніше відбувається у проектно-дослідній діяльності [3; 5; 6]. Майбутній психолог переходить у пошуковий режим, він починає в думках перебудовувати свою діяльність відповідно до професійно-особистісної спрямованості. Будучи властивою особі, що сформована, професійна спрямованість впливає на рівень поточних мотивів, підвищує ефективність діяльності й рефлексивність.

Рефлексивність – це принцип людського мислення, що направляє його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; наочний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову та специфіку духовного світу людини. Саме вона дає майбутньому професіоналові можливість подивитися на свою працю з позиції іншої людини, виробити відповідне ставлення до своєї професії, визначити ставлення студента до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Рефлексія – це процес осмислення чогонебудь за допомогою вивчення і порівняння, "новий поворот" духу після здійснення пізнавального акту до "Я" (як центру акту) і його мікрокосмосу, завдяки чому стає можливим привласнення пізнаного. Важливими сопроцесами є самопізнання і самосвідомість.

Професійна рефлексія – це співвідношення себе, своїх можливостей, своїх дій з тим, що вимагає робота. Тоді *професійну рефлексію психолога* ми визначаємо як будь-яку професійну рефлексію, але зміст якої пов'язаний з особливостями психологічної роботи, з власним досвідом як психолога, переглядом його підстав, перепроектуванням способів професійних дій (зокрема, у зв'язку з тенденціями, що складаються, у сучасній психологічній практиці, соціокультурній ситуації) [4].

IV. Висновки

Отже, механізми рефлексії мислення є основою мобільності, тобто здібності психолога до регуляції власної інтелектуальної діяльності, уміння долати бар'єри і стереотипи, що виникають у процесі мислення. У мо-

більності рефлексія – це принцип людського мислення і діяльності, що направляє його на осмислення власних передумов: наочний розгляд самого знання; критичний аналіз його змісту і методів; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню свідомість і специфіку духовного світу людини.

Рефлексія як система методів і засобів вивчення професійного рівня психолога створює основу для виявлення ускладнень у роботі, сприяє усвідомленню й пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Разом з тим, вона дає змогу визначити і сильні сторони вчителя, намітити шляхи та конкретні чинники їх закріплення й розвитку в індивідуальному стилі професійної діяльності психолога.

Слід зазначити, що рефлексія забезпечує науковий підхід до організації роботи, професійного розвитку і саморозвитку майбутніх психологів. Проведення рефлексії й особливо самопізнання професійної діяльності психолога спрямовано на оволодіння кожним майбутнім психологом навичками самоаналізу, самооцінки. Це дає змогу перевести роботу з майбутніми фахівцями з психології в режим активного саморегулювання і самокорекції. Рефлексія виступає основою і для процесу проектування майбутніх психологів. Проектування у роботі психолога може бути спрямоване на три основні процеси: організацію та супровід професійних ситуацій; здійснення професійних обов'язків і діагностування результатів у ситуації, що реалізується.

Отже, рефлексія – це аналіз здійсненої діяльності, направлений на виявлення причин ускладнень і зміну норми діяльності так, щоб у новій нормі ці причини були б усунуті. Рефлексія при оцінюванні діяльності та її результату перебудовує діяльність, зберігаючи необхідне й усуваючи непотрібне, додаючи потрібне. Іншими словами, у рефлексії виділяються три основні функції: дослідження або побудова картини здійсненої діяльності, критика чи пошук причин ускладнень, нормування – створення норми, яка забезпечувала б функціонування діяльності без ускладнень.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо розробку, обґрунтування та впровадження науково-дослідної програми формування рефлексії як професійно важливої якості психологів.

Список використаної літератури

1. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : дис. ... канд. пед. наук / А.А. Бизяева. – СПб., 1993. – 191 с.
2. Дегтяр Г.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Г.О. Дегтяр. – Харків, 2005. – 182 с.

3. Ільясов Д.Ф. Особливості проектування освітніх програм / Д.Ф. Ільясов, О.А. Ільясова // Шкільні технології. – 2004. – № 5. – С. 3–13.
4. Калиновский Ю.И. Развитие социально профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дисс. д. пед. наук / Ю.И. Калиновский. – СПб., 2001. – 205 с.
5. Шмарін Ю.В. Соціологічний аспект проектування освітніх систем / Ю.В. Шмарін // Педагогіка. – 2003. – № 10. – С. 15–20.
6. Шмелькова Л.В. Мета – проектно-технологическая компетентність педагога / Л.В. Шмелькова // Шкільні технології. – 2002. – № 4. – С. 54–57.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2012.

Черепехина О.А. Применение потенциала рефлексии в формировании профессионализма будущих психологов в вузе

В работе рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки психологов в вузе, направленной на формирование у них профессионализма. Обосновывается необходимость учета роли рефлексии в процессе формирования профессионализма у будущих психологов.

Ключевые слова: формирование профессионализма, профессиональная подготовка психологов в вузе, профессионализм, психолог, рефлексия.

Cherepehina O. Using potential of reflection in forming of professionalism of future psychologists in the institute of higher

In-process examined questions of professional preparation of psychologists in Institute of higher, directed on forming for them of professionalism. The necessity of account of role of reflection is grounded for the process formings of professionalism for future psychologists.

Key words: forming of professionalism, professional preparation of psychologists in Institute of higher, professionalism, psychologist, reflection.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.923.2

В.И. Каневский

ЛИЧНОСТНЫЕ КОРРЕЛЯТЫ ПАРАСУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности личностных черт парасуицидента и представителей контрольной группы. Сравнительный анализ показал значимые отличия между ними по ряду показателей, в частности, по индексу психологического благополучия WHO, нейротизму, добросовестности (сознательности) и безнадёжности.

Ключевые слова: парасуицидальная личность, NEO PI-R, нейротизм, безнадёжность.

I. Введение

По данным Всемирной организации здравоохранения, самоубийства вышли на одно из первых мест по уровню смертности. В этом плане Украина входит в первую десятку стран мира с наиболее высоким уровнем самоубийств – более 20 на 100 тыс. чел. [1]. Проблема осложняется тем, что здесь наблюдается так называемый феномен “айсберга”, при котором латентная часть – попытки самоубийства – намного превосходят завершённые акты и варьируют в пределах от 1:10 до 1:40 [2]. В последнее время в нашей стране опубликовано ряд исследований, касающихся проблем суицидального поведения в Украине [3; 4] и особенностей парасуицидального поведения [5].

Большинство авторов отмечают многоаспектность предмета исследования.

В качестве детерминирующих суицид факторов выделяются личностные, средовые и патологические факторы, при этом подчеркивается возможность их объединения в единую иерархическую систему [6]. Один из наиболее эффективных подходов, трактующих данный феномен, модель стресс-диатеза, предложенная Д. Вассерман. Согласно данной модели существует предрасположенность, склонность к суицидальному поведению, а также обстоятельства, уменьшающие уязвимость (защитные факторы) и способствующие самоубийству или суицидальной попытке (факторы риска) [7].

II. Постановка задачи

Цель статьи – рассмотреть особенности личностных черт парасуицидента и представителей контрольной группы; провести сравнительный анализ между ними.

III. Результаты

Мы рассмотрели личностные факторы, которые могут обусловить поведение пара-

суицидента (личность, совершившая попытку). Исследование постсуицидального поведения проводилось на базе Больницы скорой медицинской помощи (БСМП) г. Николаев в течение 2002–2007 гг. Им было охвачено 85 человек, совершивших суицидальную попытку. Наблюдение проводилось в стационаре среди лиц, совершивших попытку самоубийства, в течение первой недели после ее совершения. Контрольная группа насчитывала 108 человек. В нее входили люди, не имевшие суицидальных попыток в анамнезе.

Внутри экспериментальной и контрольной групп возрастная структура такова: средний возраст экспериментальной группы – 24–39 лет, средний возраст контрольной группы – 23–58 года, $t = 0,625$ ($p < 0,533$), что свидетельствует об отсутствии достоверных статистических различий.

Нами применялись психодиагностические инструментарины для оценки характеристик личности, эмоционального состояния и жизненного тонуса на момент исследования, а именно:

1. Личностный опросник NEO-PI-R (NEO Personality Inventory, далее – NEO), разработанный американскими психологами П.Т. Коста (P.T. Costa) и Р.Р. МакКрей (R.R. McCrae) [8], в его русскоязычной сертифицированной версии [9]. Теоретической базой для создания NEO послужила пятифакторная модель личности, известная также как “концепция большой пятерки” (Five Factors Model, FFM), измеряющая пять сфер или областей (*domains*) личности, а именно: нейротизм (*neuroticism*), экстраверсию (*extroversion*), открытость опыту (*openness to experience*), согласие (*agreeableness*) и сознательность (*conscientiousness*). В свою очередь, области состоят из шести субфакторов или аспектов (*facets*) каждая. Это, по мнению авторов, достаточно полно охватывает психологическую структуру личности,

ее эмоциональную, коммуникативную, деятельностьную и мотивационную составляющие.

2. Шкала депрессии Бека (*Beck Depression Inventory*, в дальнейшем – BDI) предназначена для оценки наличия депрессивных симптомов у обследуемого на текущий период.

3. Показатель благополучия ВОЗ (*WHO Well-Being Index* далее – WHO) оценивает самочувствие респондента на текущий период по пяти шкалам, включающим состояния бодрости, спокойствия, активности, утомляемости, степень интереса к жизни.

4. Шкала безнадежности (*Hopelessness*, далее – Hs) построена на оценке пациентом своего будущего.

5. Шкала оценки насильственных действий Плутчика (*The PFAV Scale*, далее – PFAV) оценивает степень способности обследуемого к агрессивным действиям и склонность к применению оружия.

6. Шкала характеристик гнева (*Trait Anger Scale*, далее – TAS) относится к инструментарию, оценивающим эмоцию гнева как личностное свойство и как реакцию на внешнее воздействие, которое может вызвать гнев (стрессогенную ситуацию), соответственно тест состоит из двух субшкал – *temperament* (далее – T) и *reaction* (далее – R).

Сравнение личностных черт парасуицидентов и представителей контрольной группы респондентов с использованием методик выявило значимые различия по целому ряду факторов, в частности, наиболее весомые различия между группами лежат в области нейротизма, сознательности (добросовестности), безнадежности и качества жизни.

Качество жизни в трактовке Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) предполагает, прежде всего, жизненную энергию и активность, то есть деятельный характер жизни личности. По показателям индекса WHO следующие результаты: у группы парасуицидентов средний показатель = 10,39, а у контрольной группы он = 14,24, что соответствует достоверности различий по критерию Стьюдента на высшем уровне ($p < 0,001$).

По корреляционным показателям NEO особенности индекса подтверждаются тем, что нейротизм у парасуицидентов выше, а экстраверсия низкая.

Рассмотрим личностные особенности парасуицидентов и контрольной группы в сравнительном сопоставлении по методике NEO. Начнем это с одного из важных факторов – нейротизма. Между этими показателями достоверность различия находится на высшем уровне ($p < 0,001$). По субшкалам этого фактора беспокойство, сердитая враждебность, депрессия, застенчивость и ранимость также отмечены достоверные статистические различия. Единственной субшкалой из данного фактора, по которой

не было статистически достоверного различия, является шкала импульсивности. Таким образом, из семи факторов нейротизма, которые характеризуют эмоциональную неустойчивость, шесть оказались достоверно значимыми по отношению к контрольной группе. Это еще раз подтвердило наши выводы о важности эмоционального фактора в структуре парасуицидальной личности.

Вторым из пяти главных факторов личности методики NEO является экстраверсия. По этому фактору есть достоверность различия между контрольной группой и парасуицидентами на статистически достоверном уровне ($p < 0,01$). При этом абсолютные показатели среднего арифметического у парасуицидентов ниже. Из шести субшкал этого фактора только по двум есть статистические различия – парасуициденты неуверенны в себе и у них больше отрицательных эмоций. Причем последний показатель на высшем уровне достоверности различия ($p < 0,001$). И в этом факторе проявляется повышенная эмоциональность, которая теперь уже связана с неуверенностью.

Третий фактор личности – открытость опыту. По этому общему фактору достоверных статистических различий нет. Среди всех семи показателей данного фактора только два субфактора имеют достоверные различия – фантазия и ценности (соответственно $p < 0,01$ и $p < 0,05$). Эти два фактора имеют особенное значение, так как в большей степени относятся к особенностям познавательной и волевой сферам личности. Субфактор фантазии свидетельствует о незначительном развитии воображения, а также о приземленности и утилитарности мотивации. Второй субфактор относится по общепринятым нормам к ригидности и параноидальности, которые в данной методике рассматриваются как склонность к консерватизму и догматизму. В целом эти данные свидетельствуют о неумении мыслить широко и перспективно.

Четвертый фактор – сотрудничество. По нему есть статистические различия на высшем уровне. Среди шести субшкал этого фактора у трех есть достоверные различия на высоком уровне ($p < 0,001$). К этим субшкалам относятся – откровенность, скромность и чуткость. По этим субшкалам показатели у парасуицидентов выше, чем у контрольной группы. Откровенность трактуется в методике как наивность, скромность – как робость и застенчивость со стремлением держаться в тени, чуткость – как подвижность потребностями других. Данные факторы свидетельствуют о повышенной эмоциональной чувствительности в отношениях с другими и боязнь социальной реальности из-за неуверенности в себе. Этот фактор вновь подтверждает эмоциональную неустойчивость и неуверенность.

Последний фактор – добросовестность. По этому фактору также есть достоверные статистические различия на высоком уровне, при этом парасуициденты оказались менее сознательные, что по трактовке методики рассматривается как низкий контроль над импульсами. Из шести субшкал четыре имеют достоверные статистические различия. При этом по компетентности, стремлению к достижениям и скрупулезности на высоком уровне ($p < 0,001$), а организованности – на среднем ($p < 0,01$). Эти субфакторы трактуются методикой следующим образом. Компетентность у парасуицидентов характеризуется низкой оценкой своих способностей и неуверенности при решении жизненных проблем. Стремление к достижениям у них свидетельствуют об апатичности и вялости, а отсутствие амбиций – об отсутствии у них целей. Обдумывание поступков свидетельствует о том, что рассматриваемая группа не продумывает тщательно свои действия перед их выполнением. Неорганизованность парасуицидентов говорит об их несобранности и неметодичности.

Последний фактор, как и фактор открытости опыту, в большей мере затрагивают особенности интеллектуальной сферы личности. Как видно из анализа последнего фактора во многих аспектах рациональной деятельности парасуициденты значительно уступают представителям контрольной группы, что указывает на причины неуверенности.

Таким образом, из пяти факторов у четырех проявляются достоверные различия между личностями парасуицидентов и контрольной группы, а с учетом субфакторов из 35 показателей 20 имеют достоверные различия. При этом показательно, что наиболее значимые факторы эмоциональных отношений – нейротизм и организации рациональной деятельности – добросовестность, такие достоверные различия имеют 6 и 5 из 7 соответственно.

Выявленные зависимости между пятью факторами показали приоритетные проблемы парасуицидентов. Для уточнения особенностей личности был проведен дополнительно корреляционный анализ. Мы, прежде всего, обратили внимания на фактор нейротизма. Нейротизм и его полюс в профиле – эмоциональная стабильность – важная дифференцирующая черта в оценке парасуицидентов и представителей контрольной группы. Это индикатор адаптивных возможностей индивида, умения приспособляться к внешним условиям. Кроме того, он диагностирует общую тенденцию индивида испытывать негативные эмоции: страх, тревогу, враждебность, ранимость. Эмоционально устойчивые индивиды менее стрессоуязвимы. Они способны лучше управлять новыми ситуациями по сравнению с субъектами с высоким уровнем

нейротизма, поскольку последние реагируют на непредвиденные обстоятельства с большей аффективностью, неуверенно, со страхом и др.

Парасуициденты показывают в нашем исследовании более высокий уровень нейротизма, нежели представители контрольной группы. Значимые расхождения присутствуют по всем субфакторам шкалы нейротизма кроме импульсивности, как мы уже отмечали выше, хотя у парасуицидентов она выше, чем в контрольной группе. Импульсивность в концепции НЕО означает снижение способности управлять стремлениями. Основной же акцент фактора приходится на негативные переживания. В отличие от контрольной группы, нейротизм у суицидентов связан с $PFAV = 0,319$ и $HS = 0,386$, то есть со склонностью испытывать гнев и переживанием безнадёжности.

Кроме нейротизма вторыми по значимости являлись способы рационального поведения парасуицидента, отраженные в факторе добросовестности. Речь идет о контроле импульсов и волевом регулировании поведения. Люди, имеющие высокие показатели по фактору С (в нашем случае – это представители контрольной группы), более надежные, целеустремленные, эффективные. Они склонны брать на себя инициативу, деятельность их не хаотична, а планомерна, они склонны ставить стратегические цели. Статистически значимы различия между двумя группами в субфакторах: компетентности (с1), организованности (с2), стремлении к достижениям (с4) и обдумывание поступков (с6). У представителей экспериментальной группы показатели ниже, чем у участников контрольной группы.

Компетентность свидетельствует о подготовленности личности к тому, чтобы решать жизненные проблемы, и наоборот – индивиды с низкими показателями по этому субфактору испытывают фрустрацию при столкновении с жизненными трудностями. Организованность – свидетельство способности осуществлять организованную деятельность, скрупулезность – обдумывать свои действия, поступать взвешенно и методично, в свою очередь, низкие показатели говорят о поспешности, спонтанности, в конечном счете – о той же импульсивности.

Компетентность у суицидентов положительно коррелирует с субфакторами о2 эстетика, $r = 0,27^1$, и о5, идеи, $r = 0,332$, хотя в целом граница их ниже, чем у контрольной группы, в то время, как в контрольной группе статистически достоверной связи с фактором О и его субфакторами нет, зато есть отрицательная корреляция с субшкалой TAS R (реакция): $-0,205$. Это лишний

¹ Курсивом выделены показатели с вероятностью ошибки $p < 0,05$, жирным шрифтом – с вероятностью ошибки $p < 0,01$.

раз подтверждает, что компетентность диагностирует способность к стабильному поведению, и в этом смысле поведение парасуицидентов менее стабильно, чем "здоровых". В то же время субшкала "организованность" в их группе отрицательно коррелирует с шкалой TAS: $r = -0,23$ и субшкалой Т (темперамент): $r = -0,219$, что свидетельствует о противоречии между собранностью и личностными особенностями суицидентов.

В группе "здоровых" субшкала "порядок" коррелирует с альтруизмом (а3): $r = 0,199$ и возрастом: $r = 0,222$, что объяснимо как показатель зрелости. С переменной "возраст" в контрольной группе существует положительная связь и у субфактора с4 – стремление к достижениям: $r = 0,235$. Кроме того, стремление к достижениям позитивно коррелирует с экстраверсией и ее подшкалами, за исключением е5 (поиск возбуждающего), с которой достоверной связи нет – по-видимому, стремление к достижениям у них имеет рациональный фундамент и не связано с поиском острых ощущений. Этот субфактор позитивно связан с фактором "открытость опыту" ($r = 0,319$) и его подшкалами, за исключением фантазии (о1) и чувств (о3). У суицидентов с4 также отрицательно взаимодействует с нейротизмом и его подшкалами, позитивно – с экстраверсией и со всеми подшкалами, в том числе с е5, отрицательно – с безнадёжностью, индексом ВОЗ и депрессией по А. Беку. Таким образом стремление к достижениям соотносится с экстравертированной установкой, планированием будущего, психологической комфортностью и высоким эмоциональным тонусом. Проблема в том, что у суицидентов все эти показатели значительно снижены.

Между тем, мы отмечаем, что стремление к достижениям не имеет у контрольной группы достоверной связи с этими субшкалами, а коррелирует с интегральным показателем, а также с эстетикой (о2): $r = 0,271$, действиями (о4): $r = 0,228$ и особенно с идеями (о5): $r = 0,418$. Скорее всего, стремление к достижениям говорят в этом случае об операциональных возможностях индивида, человека со "стержнем", которому присущи, в первую очередь, усидчивость, старательность и прилежность.

Последняя шкала фактора С – обдумывание поступков (с6) – имеет значимые различия между группами. Первое важное отличие между группами: у суицидентов обдумывание поступков положительно коррелирует с субшкалами экстраверсии, в частности, сердечностью (е1): $r = 0,225$, и настойчивостью (е3): $r = 0,264$, у представителей контрольной группы значимая связь отрицательная – с субфакторами активность (е4): $r = -0,202$, и поиск возбуждающего (е5): $r = -0,262$.

Таким образом "здоровые" при планировании своих действий более адекватны, поскольку стремятся избегать поспешных решений и не руководствуются при этом яркими, возбуждающими стимулами. Парасуициденты же в столь важном качестве, с одной стороны, поспешны и ригидны, поскольку настойчивость предполагает и безапелляционность, с другой стороны, менее концентрированы, ориентируясь, скорее, на эмоциональные параметры ситуации, так как эта подшкала свидетельствует об ориентации в первую очередь на межличностные отношения.

Отсюда объяснимо и второе отличие: субфактор с6 у суицидентов имеет достоверные позитивные корреляции с фактором А, "сотрудничество", и его субфакторами – доверием (а1): $r = 0,288$, альтруизмом (а3): $r = -0,281$, уступчивостью (а4): $r = 0,264$. У "здоровых" имеется достоверная связь лишь с субфактором а4: $r = 0,307$, уступчивостью, возможно, планирование предполагает учет мнения и позиции других. Лица с суицидальным анамнезом более наивны в прогнозах поведения окружающих, менее способны отстаивать свои социальные интересы (поскольку живут своими травматическими переживаниями), робки и держатся "в тени".

Кроме этих двух шкал, значимых для личности парасуицидентов, проанализируем и другие шкалы. Среди них из фактора открытости значима связь о2, эстетики с обязательностью (с3): $r = 0,257$, и о5, идеи, с компетентностью (с1): $r = 0,321$. Открытость опыту считается наименее изученным фактором в структуре опросника NEO. Определенная спорность его вызвана, скорее всего, тем, что в этой области объединены достаточно разнообразные качества, такие как: активное воображение, эстетическая чувствительность, внимание к чувствам других, гибкость ума. Фактор О можно также рассматривать и в качестве оценки способности к адаптивной работе: непосредственном измерении уровня интеллекта, а, скорее, интереса к способности личности к гибкому поведению при встрече с новыми требованиями в новых ситуациях. Показатели открытости у экспериментальной группы ниже, чем у "здоровых", но статистически значимые различия отмечены, как мы уже упоминали, только в субфакторах фантазия (о1) и ценности (о6). Субфактор фантазия показателен в структуре черт "здоровой" личности. Он говорит о работе воображения, о месте воображения в структуре личностных черт, о фантазии как способе создать для себя интересный внутренний мир. Воображение ведет к более богатой творческой жизни, чего часто не достает людям в кризисе, парасуицидентам, в частности. Открытость к ценностям, в свою очередь, говорит о способности личности к принятию новых

социальных и духовных ценностей, но шире – о недогматическом мышлении в противовес консервативным установкам, мешающим изменениям.

Исследование показало, что парасуициденты менее экстравертированы, чем “здоровые”. Различие касается интегрального показателя Е, настойчивости (е3) и положительных эмоций (е6). В последнем субфакторе оно особенно значимо; индивиды из контрольной группы более склонны испытывать радостные переживания, оптимистичны, бодры и энергичны. П.Т. Коста и Р.Р. МакКрей (Costa & McCrae) утверждают, что данный субфактор прогнозируем в отношении счастья [9]. Уверенность же говорит об инициативности, настойчивости, активности и стремлении к доминированию. В остальных подшкалах различия недостоверны. В то же время уверенность у суицидентов положительно коррелирует с с6 (обдумывание поступков): $r = 0,267$, а та в свою очередь с сердечностью (е1): $r = 0,229$. Сердечность отражает межличностные отношения, радушие в них. Эту зависимость можно рассматривать как потребность в теплоте и искренности в общении и стремление уйти от формальности в социальных отношениях при решении социальных задач. “Здоровые” индивиды более адекватны в вопросах планирования деятельности, которая предполагает определенную интроспекцию и интровертированность. Поэтому понятна отрицательная связь с6 с Активностью, (е4): $r = -0,202$ и “авантюристским” субфактором поиска возбуждающего (е5): $r = -0,262$.

Что же касается фактора А, “сотрудничество”, нами уже отмечалось ранее, что показатели по нему выше у парасуицидентов, чем у представителей контрольной группы. В данном случае это может трактоваться, как тенденция ориентироваться более на потребности других, чем на свои потребности и интересы, меньшим стремлением использовать других для достижения рациональных целей (не имеется в виду манипулирование невротика), определенной наивностью, робостью, меньшей самонадеянностью. Если рассмотреть эту область в связи с другими, то нужно упомянуть сердечность (е1) ($r = 0,33$) и сниженную потребность в волнующих переживаниях (е5): $r = -0,245$. Необходимость в сотрудничестве у парасуицидентов противостоит эмоциональной нестабильности (нейротизм): $r = -0,269$, враждебности: $r = -0,353$, импульсивности: $r = -0,417$ и ранимости: $r = -0,241$, то есть тому, что может мешать приспособленности к миру, а связывается с добросовестностью: $r = 0,249$, послушностью долгу, предполагающей scrupulous следование этическим принципам и моральным обязательствам: $r = 0,38$, упоминавшемуся уже обдумыванию поступков и самодисциплине, способности доводить

до конца начатое дело: $r = 0,258$. Иными словами, адаптация к внешним условиям идет путем ориентации не на собственные интересы, причем это носит ригидный характер. Парасуициденты уступчивы, для них другой, его оценка или мнение могут быть более важны, чем они сами (“Я получила “двойку”, что скажут дома?”, “Я потеряла деньги, что скажет сестра?”).

У “здоровых” индивидов фактор А положительно связан с п4, повышенной рефлексивностью, эмоциями стыда и замешательства: $r = 0,233$, сердечностью: $r = 0,343$ и настойчивостью: $r = 0,326$, что говорит об их более активной жизненной позиции, чем у парасуицидентов.

IV. Выводы

Можно сделать вывод, что кроме двух основных факторов данной методики нейротизма и добросовестности, по трем другим факторам также существуют достоверные различия, как показал корреляционный анализ. По фактору “открытость опыту” можно заключить, что парасуициденты характеризуются низким показателем воображения, что подтверждают ранее сделанные выводы о приземленности целей и смысла жизни. Показатели по фактору ценности указывают на ригидность личности.

По фактору экстраверсии парасуициденты менее экстравертированы, пессимистичны и неуверенны в себе. По фактору “сотрудничество” парасуициденты ориентируются более на потребности, мнение и оценку других, определенной наивностью, робостью, меньшей самонадеянностью.

Отмеченные нами психологические особенности парасуицидентов могут быть полезны в предикции суицида, диагностике суицидального риска и организации коррекционной работы в период раннего постсуицида.

Список использованной литературы

1. Как нам уменьшить число самоубийств в Украине : проект междисциплинарной программы суицидальной превенции. – Одеса, 2007. – 50 с.
2. Юрьева Л.Н. Клиническая суицидология / Л.Н. Юрьева. – Днепропетровск : Пороги, 2006. – 470 с.
3. Пилягіна Г.Я. Проблема саморуйнуючої поведінки серед населення України / Г.Я. Пилягіна, М.І. Винник // Новости медицины и фармации. – 2007. – № 215. – С. 10–11.
4. Розанов В.А. О механизмах формирования суицидального поведения и возможностях его предикции на ранних этапах развития / В.А. Розанов // Український медичний часопис. – 2010. – № 1 (75) – I/II. – С. 1–6.
5. Каневський В.І. Проблема парасуїцидальної особистості в контексті суїцидальної ситуації / В.І. Каневський, Я.В. Васильєв // Актуальні проблеми психоло-

- гії: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С.Д. Максименка ; Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К. : Інформаційно-аналітичне агентство, 2010. – Т. X. – Вип. 17. – С. 201–211.
6. Каргин А.М. Личностные факторы суицидального поведения у пациентов кризисного стационара, совершивших суицидальные попытки / А.М. Каргин, А.Б. Холмогорова, В.Ф. Войцех // Социальная и клиническая психиатрия. – 2009. – № 4. – С. 15–20.
7. Вассерман Д. Модель стресс-уязвимости и развитие суицидального процесса / Д. Вассерман // Напрасная смерть: причины и профилактика самоубийств / ред. Д. Вассерман. – М. : Смысл, 2005. – С. 28–46.
8. Costa P.T. Manual for the NEO Personality Inventory / P.T. Costa, R.R. McCrae. – Odessa, Fla. : Psychological Assessment resources Inc., 1985.
9. Орел В.Е. Разработка русскоязычной версии личностного теста NEO PI-R. Рук / В.Е. Орел, А.А. Рукавишников, И.Г. Сенин // Деп. В ИНИОН. – № 52220. – 9.10.97.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2012.

Каневський В.І. Особистісні кореляти парасуїцидальної поведінки

У статті розглянуто особливості особистісних рис парасуїцидентів і представників контрольної групи. Порівняльний аналіз показав значущі відмінності між ними за рядом показників, зокрема, за індексом психологічного благополуччя WHO, нейротизмом, сумлінністю (свідомості) і безнадією.

Ключові слова: парасуїцидальна особистість, NEO PI-R, нейротизм, безнадія.

Kanevsky V. The personalized correlates of parasuicidal personality

The features of personality traits parasuicidal personality and control group's members. Comparative analysis showed significant differences between them on a number of indicators, such as an index of psychological well WHO, neuroticism, conscientiousness (consciousness), and hopelessness.

Key words: parasuicidal personality, NEO PI-R, neuroticism, hopelessness.

ВИЯВЛЕННЯ ФЕНОМЕНУ НЕРЕАЛІСТИЧНОГО ОПТИМІЗМУ В СТУДЕНТСЬКИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЯХ-ПРОЕКТУВАННЯХ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ

У статті показано, що феномен нереалістичного оптимізму виявляється у репрезентаціях-проектуваннях життєвого шляху й впливає на образ бажаного майбутнього.

Ключові слова: життєвий шлях, оптимізм, репрезентації-проекткування, образ бажаного майбутнього.

I. Вступ

У сучасній вітчизняній психології відсутнє чітке трактування поняття "оптимізм". У психологічному словнику відзначається, що оптимізм (від лат. "optimus" – найкращий) – це властивість особистості, яка відображає пропорційний розвиток усіх психічних процесів і характеризує позитивну систему поглядів людини на світ, на поточні й очікувані події тощо. К.К. Платонов включив оптимізм у динамічну функціональну структуру особистості, як стійку характеристику, тісно пов'язану зі спрямованістю і настановами людини. Категорія "оптимізм" також входить до структури особистісної стресостійкості. Поширеним є погляд на оптимізм як на систему ставлень особистості до теперішнього і майбутнього, до самого себе та до інших людей. У гуманістичній психології оптимізм розуміють як віру в безумовно позитивну природу людини, її конструктивну сутність, закладену як потенціал, що розкривається у відповідних умовах. У соціальній психології оптимізм більшою мірою розглядається як результат перших етапів соціалізації особистості. У такому контексті соціальним умовам надається особливо важливе значення. Взагалі як базисні категорії для дефініції оптимізму в психології використовуються такі поняття: соціальна установка, диспозиція, атитюд (Г.М. Андрєєва, Д. Гоулман, У. Джеймс, К. Муздибаєв, В.О. Ядов), конструкт (Д. Келлі), атрибутивний стиль пояснення (Л. Абрамсон, Б. Вайнер, Д. Вейлант, К. Петерсон, В.М. Русалов, М. Селігман), детермінанта пошукової активності (С.М. Бондаренко, В.С. Ротенберг).

II. Постановка завдання

Мета статті – провести дослідження серед юнаків віком 18–23 роки застосовуючи проєктивну методику "Мій життєвий шлях"; на основі рисунків-проекткування життєвого шляху юнаків, встановити яким вони бачать своє майбутнє.

III. Результати

Останніми роками в зарубіжній і вітчизняній психології з'явилася певна кількість праць, у яких оптимізму приділено певну

увагу. Так, на думку М. Аргайла, оптимізм – це частина суб'єктивного благополуччя, яка суттєво впливає на стан фізичного і психічного здоров'я [1, с. 183]. Учений в експерименті довів, що студенти з оптимістичним настроєм мали більш високу активність імунної системи та більшу толерантність в умовах стресу. На думку Д. Гоулмана, "оптимізм – це установка, яка запобігає апатії, безнадійності або депресії перед складними життєвими обставинами, установка песиміста призводить до відчаю, установка оптиміста породжує надію" [2, с. 148]. Він вважає, що люди від народження схильні до позитивного чи негативного образу дій. М. Селігман наголошує на необхідності вчитися оптимізму, тому що "... це інструмент, який допомагає особистості досягти мети, яку вона поставила перед собою. Оптимістична людина вважає невдачі тимчасовим явищем, а успіх закономірністю та постійним у часі. Оптимісти спроможні знаходити конструктивні стратегії подолання перешкод (прийняття відповідальності, планування рішень, самоконтроль, пошук соціальної підтримки)" [5]. Конструктивні копінг-механізми дають можливість підтримати сталість оптимістичної установки, передбачити її вплив на особистісне зростання.

Аналіз літературних джерел дає нам підстави розглядати оптимізм як соціальну установку, котра виявляється у здатності людини переживати симпатію до себе, надію на успіх і власну ефективність у життєдіяльності.

Відомо, що Н.Д. Вейнштейн (N.D. Weinstein) [7] у 1982 р. виділив феномен нереалістичного оптимізму або ілюзорного оптимізму, який властивий молодим людям. Згідно із цим феноменом у Рутджерському університеті майже кожен студент вважає, що порівняно зі своїми однокурсниками в нього набагато більше шансів одержати гарну роботу, мати високий заробіток і власний будинок й водночас менша ймовірність пережити такі невдачі, як розвиток алкоголізму, інфаркт в 40 років або пожежу. Таким чином, юнаки здатні більш високо оцінювати свої особистісні шанси щодо позитивних життєвих подій і значно нижче

щодо негативних [7]. На думку Л. Перлоф [8], ілюзорний оптимізм робить людей більш уразливими і впевненими. Так, Бейкер і Емері (Baker & Emery) опитали 137 пар і встановили, що молодятam прекрасно відомо, що половина шлюбів закінчуються розлученням, і все-таки вони вважають, що вони нізащо не потраплять до цих 50%. Гудхар, Норем і Кантор, Шоверс і Рубен (Goodhart, Norem & Cantor, Showers & Ruben) дослідили, що надто впевнені в собі студенти схильні легковажно ставитися до підготовки до іспиту, а їх менш здатні однокурсники, стурбовані можливістю провалу на іспиті, ретельно готуються й у результаті одержують більш високі бали.

Проектування й усвідомлення життєвого шляху активно відбувається в юнацькому віці як періоді відповідального життєвого самовизначення особистості, як зазначено у працях Л.І. Божович, Н.Є. Бондар, М.Й. Боришевського, І.С. Булаха, Л.С. Виготського, М.Р. Гінзбурга, Є.І. Головахи, Е. Еріксона, І.С. Кона, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименко, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін. В існуючих концепціях життєвого шляху більшою мірою подано: прояви самоздійснення особистості (Ш. Бюлер), побудови стратегії особистого життя (К.О. Абульханова-Славська), кризові стани (Р. Ассаджиолі), вияв творчих стартів, піків, кульмінацій (Х. Лехман – Н. Lehman, В. Шевжук – W. Szewszuk), поворотні пункти та вузлові точки (Н. Перна, С.Л. Рубінштейн), але в них не враховується феномен нереалістичного оптимізму, який, на наш погляд, впливає на конструювання образу бажаного майбутнього.

У нашому дослідженні ми застосували проективну методику “Мій життєвий шлях”, яка є комплексним способом психологічної діагностики. Відомо, що проективний метод орієнтований на вивчення безсвідомих (або не цілком усвідомлюваних) форм мотивації. Його перевагою є те, що він – один із психологічних методів проникнення у найбільш глибоку ділянку людської психіки, але у нього є і недоліки, наприклад, він непіддатливий адекватному кількісному оцінюванню. Методику “Мій життєвий шлях” ми використовували для з’ясування видів і засобів репрезентацій-проектуювань життєвого шляху юнаками. Відомо, що І.Л. Соломін розподіляв результати виконання методики на дві категорії. До першої категорії він відніс показники, що характеризують формальні, графічні особливості малюнка, та ті, що описують не стільки те, що зображено на малюнку, скільки те, як воно зображено. Показники поведінки випробуваного наближаються до формального. До другої категорії – показники, що характеризують

зміст зображення. Змістовні характеристики вказують на особливості уявлень і відносин людини, конкретний зміст його проблем. До змістовних показників відносяться: вид на життєвий шлях, точка зору спостерігача, ракурс; наявність й особливості дороги (довжина, перехрестя, повороти та ін.); напрямок руху; перешкоди (яма, стіни, підйоми та спуски тощо); місцеві предмети (будови, двері, мости, техніка тощо); орієнтири, покажчики, таблички; явища природи (рослини, тварини, атмосферні явища тощо); наявність і характеристика мандрівника; наявність й особливості інших людей; зміст тексту, символів тощо. Мета та завдання нашого дослідження реалізовувалися за допомогою другої категорії показників.

У результаті проведеного дослідження ми отримали репрезентації-проектуювань життєвого шляху юнаками. Рисунки-проектуювань життєвого шляху юнаків ми розподілили на три групи: 1) репрезентація-проектуювання у вигляді будинку; 2) репрезентація-проектуювання у вигляді рослини; 3) репрезентація-проектуювання у вигляді карти. Далі на рисунках зображено найбільш характерні приклади.

Перша група: карта життєвого шляху у вигляді будинку (рис. 1, 2). Якщо будинки зображені поблизу, то це свідчить про відкритість, доступність та (або) почуття теплоти й гостинності в юнаків. Вони відверті. Деякі з піддослідних прямолінійні у своїй поведінці (сильно відкриті вікна, рис. 2). Безліч вікон свідчить про готовність до контактів, а відсутність фіранок (рис. 2) свідчить про відсутність прагнення приховувати свої почуття. Вікна, щільно зачинені (рис. 1), характерні для юнаків, які заклопотані взаємодією із середовищем (якщо це значуще для суб’єкта). Відсутність труби (рис. 1) відзначає, що випробуваний відчуває нестачу психологічної теплоти в своїй родині. На рисунках зображено сонце, яке виступає символом авторитетної фігури і часто сприймається як джерело тепла й сили. Погода на малюнках сонячна, вона відображає пов’язані із середовищем переживання юнака в цілому: тобто середовище не сприймається юнаками як вороже, сковувальне. Розміщення рисунка точно в центрі аркуша властиво, за даними психологів, людині незахищеній і ригідній або прямолінійній. Щодо репрезентацій-проектуювань життєвого шляху, то юнаки прагнуть у майбутньому здобути освіту, завести родину й дітей, побудувати кар’єру, забезпечити себе і родичів матеріально. На рис. 1 ми бачимо, що освіта є ніби “вхідом”, який призводить до “гарної роботи” і “матеріальної забезпеченості”.



Рис. 1. Карта майбутнього шляху

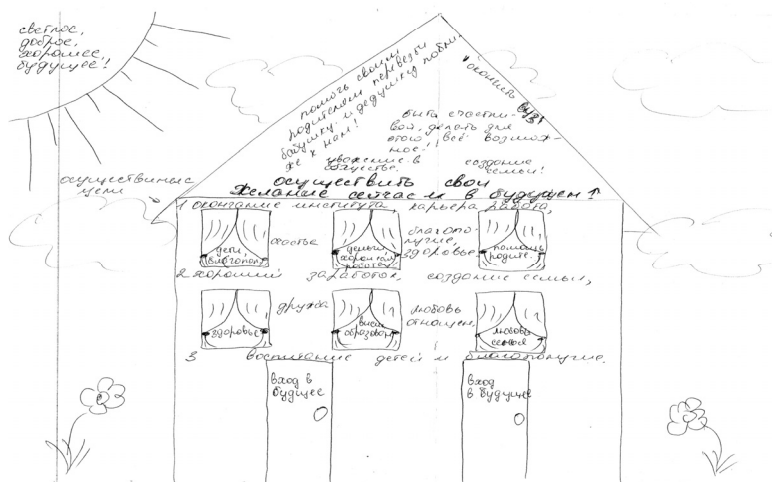


Рис. 2. Карта життєвого шляху

Друга група – репрезентації-проекування життєвого шляху у вигляді рослини (рис. 3 а-в). У цілому характеристика поданих рисунків-рослин (кактус, троянда, дерево (кущ) із плодами) відображає прагнення юнаків перебувати у згоді із зовнішнім світом. Юнаки зорієнтовані на майбутнє, їм властивий ентузіазм, порив, прагнення до влади. Юнаки сприйнятливі, відкриті до сприйняття навколишньої дійсності. Вони не завжди реально дивляться на речі (стовбур з однією лінією). Рисунки,

де лінії стовбура прямі, свідчать про те, що юнаки не затримуються на тривожних фактах і мають гарне пристосування до середовища. Деякі репрезентації-проекування життєвого шляху мають радіальну форму, тобто кілька шляхів, що ведуть із однієї точки в різні сторони (рис. 3 а), це може свідчити про більші можливості вибору у випробуваного. Загалом, юнаки хочуть бути поміченими, самостверджуватися, при цьому розраховують на інших.

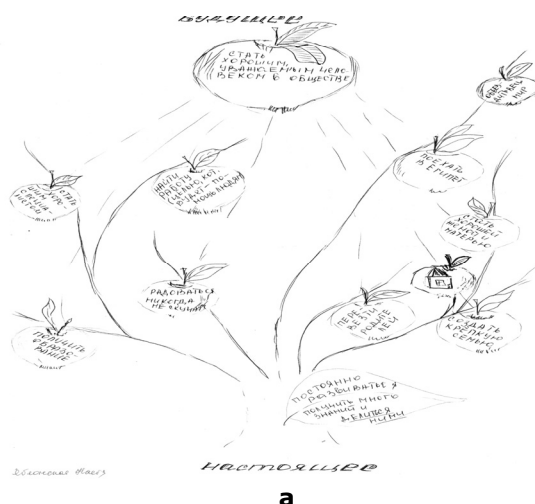
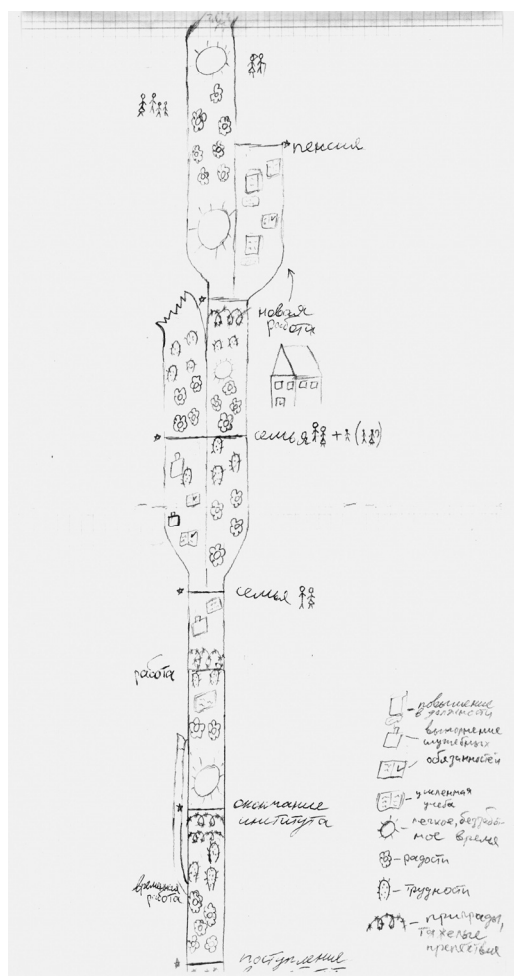
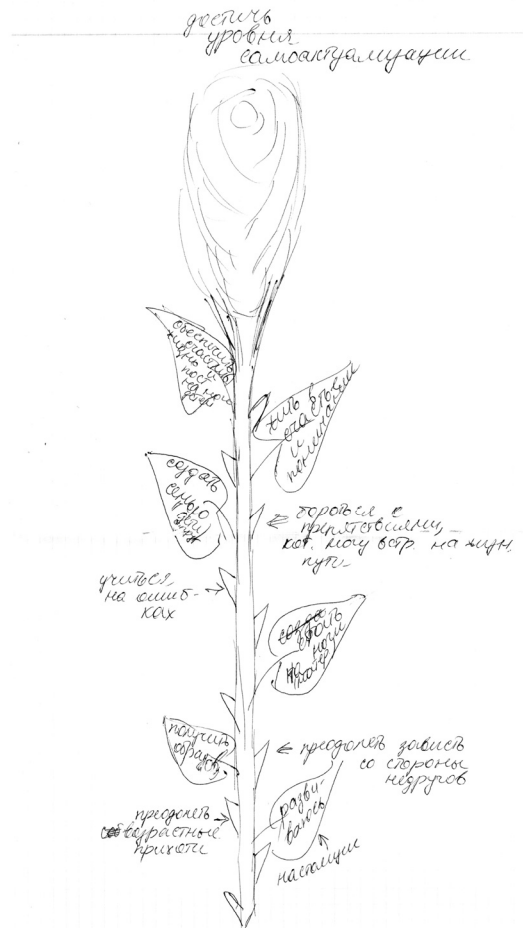


Рис. 3. Репрезентація життєвого шляху у вигляді рослини (початок)



б



в

Рис. 3. Репрезентація життєвого шляху у вигляді рослини (продовження)

На рисунках цієї групи випробуваних (13%) передбачені деякі перешкоди, труднощі у вигляді зазначених символів (рис. 3 б), які супроводжують життєвий шлях випробуваного (в інституті, на новій роботі, в сім'ї, але їх немає на пенсії); на рис. 3 в у вигляді шипів, відображаючи заздрість оточення, власні помилки, примхи, перешкоди. На рис. 3 в ми бачимо деяку загальмованість активності суб'єкта тривогою й думками про непереборність перешкод. Але зображення цих перешкод (розміри, кількість) свідчить про здатність юнаків вище оцінювати свої особистісні шанси щодо позитивних життєвих подій і значно нижче – щодо негативних, що також є проявом феномену нереалістичного оптимізму. Так, 13% випробуваних припускають деякі труднощі, і додають частку песимізму в репрезентації-проектування життєвого шляху. Але, на нашу думку, ця частка не зашкодить, вона вбереже юнаків від небезпек, підготовлених ілюзорним оптимізмом.

Взагалі, ми бачимо, що юнаки другої групи застосовували іншу форму, але зміст проектувань життєвого шляху в 87% не відрізняється від юнаків першої групи, тобто проектування життєвого шляху в більшості наведено за допомогою оптимістичного образу бажаного майбутнього.

Третя група юнаків репрезентувала життєвий шлях у вигляді карти чи шляху (рис. 4, 5). Ці репрезентації-проектування більше відповідають вимогам методики, але випробувані першої й другої групи виявили певну частку креативності в проектуваннях власного життєвого шляху.

На рисунках наявний напрямок лінійної послідовності подій від минулого до майбутнього, що свідчить про сформованість уявлень про часову перспективу. Життєвий шлях на рисунках досить довгий, деталізований. На рис. 4 існують альтернативи у вигляді схем і поворотів, що може свідчити про розуміння мінливості життєвого шляху. На рис. 4 зображено кілька шляхів, що ведуть у різні сторони з різних точок, тобто у випробуваного є уявлення про періодичні можливості вибору; також цьому випробуваному властива деяка спрямованість у минуле. На рис. 5 наявні інші люди на життєвому шляху, які допомагають (заважають), або яким потрібно допомагати на життєвому шляху, при цьому самі люди нарисовані, з одного боку, в інфантильній манері, а з іншого – рисунок динамічний, відображає активність, прийняття себе й чіткий життєвий шлях випробуваної. На рис. 5 відображені й атрибути професійної діяльності (наприклад, комп'ютер). Дівчина прагне у майбутнє.

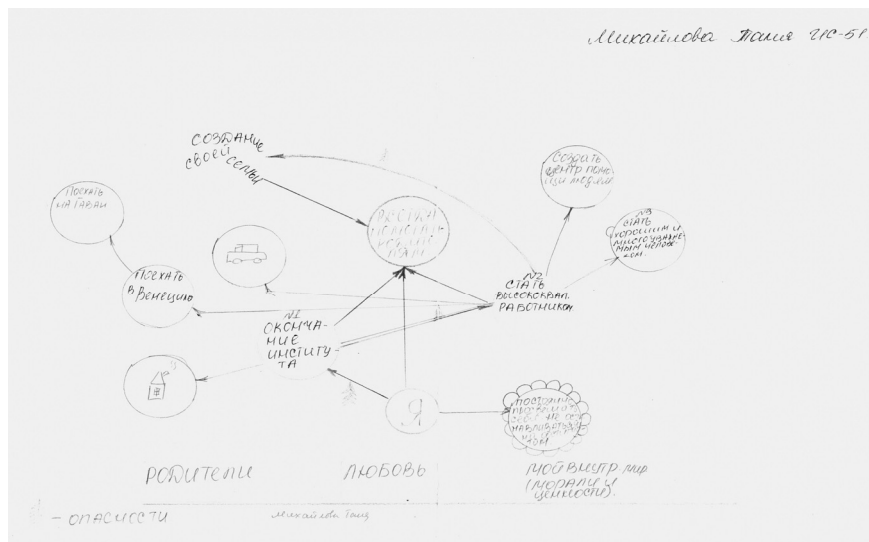


Рис. 4. Карта життєвого шляху

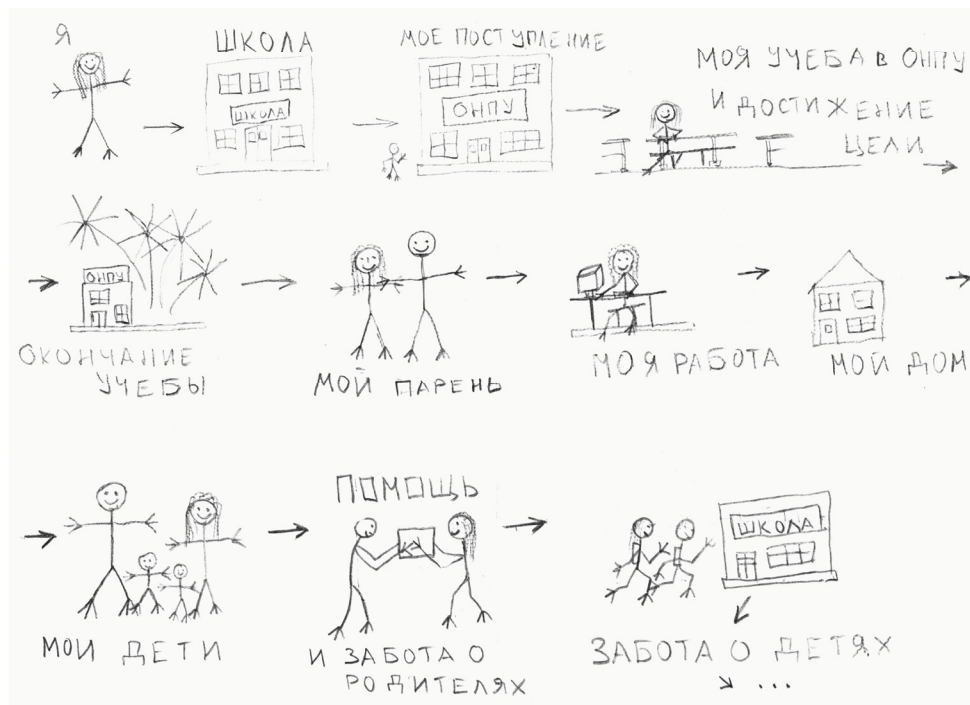


Рис. 5. Життєвий шлях

IV. Висновки

Результати цього дослідження погоджені з попереднім нашим дослідженням вивчення часової перспективи у юнаків віком 18–23 роки [4]. Згідно з яким ми встановили, що для 43% юнаків найбільш важливим є майбутнє, яке вони характеризують таким чином: “радісне, хвилююче”, “більше мудре, веселе, добре”, “праця, спілкування з дітьми, зустрічі з друзями, розміряне життя”, “обов’язково повинне бути гарним”, “майбутнє прекрасне, інакше бути не може”, “коли всі мої надії й мрії здійсняться”, “очікуваний результат моїх дій у сьогоднішній”, “неясне, але світле й радісне” та ін. У наведених уявленнях майбутнє неодмінно буде життєрадісним, матиме позитивний

емоційний тон і пронизано тільки оптимістичними очікуваннями [4].

Таким чином, у більшості репрезентацій-проектів життєвого шляху відсутні перешкоди, бар’єри, ями, ріки, моря, підйоми, спуски, гори, сходи, шаблі та ін., які тією чи іншою мірою наявні у житті людини. Ми вважаємо, що у більшості юнаків у несвідомому або частково усвідомленому не існують уявлення про скрутні обставини, що вимагають значних зусиль і часу, а також вимагають “зниження”, “спуску”, пов’язаних з ризиком падіння, тобто у юнаків існує феномен нереалістичного оптимізму. Отже, ілюзорний оптимізм відносно майбутнього чи феномен нереалістичного оптимізму виявляється на карті життєвого шляху через репрезентації-проектів.

Список використаної літератури

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб., 2003. – 271 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М., 2008. – 478 с.
3. Зелигман М. Как научиться оптимизму / М. Зелигман. – Москва : Вече, 1997.
4. Киреева З.А. Дифференциация уровней отражения времени в сознании : монография / З.О. Киреева. – Одесса : Пальмира, 2009. – 186 с.
5. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Э.П. Селигман Мартин. – М., 2006. – 368 с.
6. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
7. Weinstein Neil D. (1987). "Unrealistic Optimism: About Susceptibility in Health Problems: Conclusions from a Community-Wide Sample". Journal of Behavioral Medicine 10 (5): 481–500.
8. Perloff Linda S., Barbara K. Fetzer (1986). "Self-other judgments and perceived vulnerability to victimization". Journal of Personality and Social Psychology 50: 502–510

Стаття надійшла до редакції 27.08.2012.

Киреева З.О. Проявление феномена нереалистического оптимизма в студенческих репрезентациях-проектированиях жизненного пути

В статье показано, что феномен нереалистического оптимизма проявляется в репрезентациях-проектированиях жизненного пути и влияет на образ желаемого будущего.

Ключевые слова: жизненный путь, оптимизм, репрезентации-проектирования, образ желаемого будущего.

Kireeva Z. Manifestation of phenomenon "nonrealistic optimism" in student's representations – projections of a life course

The article shows that the phenomenon "nonrealistic optimism" is shown in representations-projections of a course of life and it influences an image of the desirable future.

Key words: life course, optimism, representation-design, an image of the desirable future.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Астремська І.В.* – кандидат психологічних наук, доцент, Чорноморський державний університет ім. Петра Могили.
- Афанасьєва Т.О.* – аспірант, Класичний приватний університет.
- Васильєв Я.В.* – доктор психологічних наук, професор, Чорноморський державний університет ім. Петра Могили.
- Горбань Г.О.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет.
- Гура Т.Є.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет.
- Зарицька В.В.* – доктор психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет.
- Казанжи М.Й.* – кандидат психологічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського.
- Каневський В.І.* – кандидат психологічних наук, доцент, Чорноморський державний університет ім. Петра Могили.
- Кіреєва З.О.* – доктор психологічних наук, Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова.
- Кінельова О.В.* – аспірант, Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського.
- Кулаженко А.І.* – кандидат психологічних наук, старший викладач, Чорноморський державний університет ім. Петра Могили.
- Панов М.С.* – аспірант, Класичний приватний університет.
- Турубарова А.В.* – кандидат психологічних наук, Класичний приватний університет.
- Черепехіна О.А.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет.
- Шевяков О.В.* – доктор психологічних наук, професор, Дніпропетровський гуманітарний університет.

ДО УВАГИ АВТОРІВ

Вимоги до авторських оригіналів статей, поданих до збірника наукових праць “Теорія і практика сучасної психології”

1. До друку приймаються неопубліковані раніше роботи, **написані українською мовою**, обсяг – 0,5–1 авт. арк.

2. Рукопис статті має містити такі необхідні елементи (бажано виділені **напівжирним шрифтом**):

УДК.

Назва статті українською, російською та англійською мовами.

Прізвище та ініціали автора (авторів) українською, російською та англійською мовами.

Анотація українською, російською та англійською мовами (до 100 слів).

Ключові слова українською, російською та англійською мовами (3–10 слів).

Постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; **аналіз останніх досліджень і публікацій**, у яких започатковано вирішення певної проблеми й на які орієнтується автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; **висновки** й перспективи подальших розробок у цьому напрямі.

Список використаної літератури за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами стандарту з бібліографічного опису).

Підпис автора і дата.

3. Технічні вимоги до оформлення статей

Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким воно внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку.

4. Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші необхідно чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.

5. Паперовий варіант, підписаний автором, ідентичний набраному в електронному варіанті, завірена **рецензія** доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), **довідка** про автора на окремому аркуші (прізвище, ім'я, по батькові повністю, відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), копія документа про **сплату** (20 гривень за сторінку) передаються відповідальному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б, КПУ, редакція збірника наукових праць “Теорія і практика сучасної психології”.

6. Гроші треба перераховувати за реквізитами:

КПУ / Філія АБ “Південний”

р/р 26002310022201 / ОКПО 19278502 / МФО 313753

За друк статті у збірнику наукових праць “Теорія і практика сучасної психології”.

Наукове видання

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 5

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
КВ № 17198-5968Р від 27 жовтня 2010 року

Виходить 2 рази на рік

Редактор О.В. Лобода
Технічний редактор О.В. Колотова

Підписано до друку 31.10.2012 р.
Формат 60×84/8. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 10,85. Обл.-вид. арк. 9,82. Тираж 100 пр. Зам. № 7-12Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.