

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС**  
**НПУ імені М.П.Драгоманова**



**ПСИХОЛОГІЧНІ**  
**НАУКИ**

*Серія 12*  
*Випуск 12 (37)*

КИЇВ – 2006

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ** імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: 36. наукових праць. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. - № 12 (37). – 229 с.

У цьому випуску представлені статті учасників науково-практичної конференції „Чорнобиль: 20 років потому (інтердисциплінарні аспекти)”, співорганізаторами якої виступили Державний фонд фундаментальних досліджень Міністерства освіти і науки України, лабораторія психології творчості Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, лабораторія екологічної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, кафедра соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка, кафедра соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка, кафедра екології та природокористування Житомирського державного університету імені Івана Франка, кафедра педагогіки та психології Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, північноукраїнський діалектологічний центр імені професора М.В. Никончука, кафедра психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, кафедра практичної психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

### **Редакційна рада:**

|                        |                                                                                                                       |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>В.П.Андрущенко</b>  | доктор філософських наук, професор, академік, АПН України, ректор НПУ імені М.П.Драгоманова (голова Редакційної ради) |
| <b>А.Т.Авдієвський</b> | Почесний доктор, професор, академік АПН України                                                                       |
| <b>В.П.Бех</b>         | доктор філософських наук, професор;                                                                                   |
| <b>О.В.Биковська</b>   | кандидат педагогічних наук, доцент                                                                                    |
| <b>В.І.Бондар</b>      | доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України                                                              |
| <b>Г.І.Волинка</b>     | доктор філософських наук, професор, академік У АПН (зскп/мілкгзашпПеда<ційноїр                                        |
| <b>А.П.Грищенко</b>    | доктор філологічних наук, професор, академік АПН України                                                              |
| <b>П.В.Дмитренко</b>   | кандидат педагогічних наук, професор                                                                                  |
| <b>І.І.Дробот</b>      | доктор історичних наук, професор                                                                                      |
| <b>М.І.Жалдак</b>      | доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України                                                              |
| <b>Л.І.Мацько</b>      | доктор філологічних наук, професор, академік АПН України                                                              |
| <b>О.Г.Мороз</b>       | доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України                                                              |
| <b>О.С.Падалка</b>     | кандидат педагогічних наук, професор                                                                                  |
| <b>В.М.Синьов</b>      | доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України                                                              |
| <b>В.К.Сидоренко</b>   | доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України                                                     |
| <b>М.І.Шкіль</b>       | доктор фізико-математичних наук, професор, академік АПН України                                                       |
| <b>М.І.Шут</b>         | доктор фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент АПН України                                              |

### **Відповідальний редактор**

Долинська Л.В., кандидат психологічних наук, професор

### **Редакційна колегія**

Максименко С.Д., дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор

Скрипченко О.В., почесний дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор

Чепелева Н.В., член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор

Говорун Т.В., доктор психологічних наук, професор

Приходько Ю.О., доктор психологічних наук, професор

Фомічова Л.І., доктор психологічних наук, професор

Титаренко Т.М., доктор психологічних наук, професор

Долинська Л.В., кандидат психологічних наук, професор

Збірник зареєстровано у Державному комітеті телебачення і радіомовлення України. Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації від 01.06.2004. Серія КВ № 8818. Вища атестаційна комісія України визнала журнал фаховим виданням з психологічних наук (Постанова Президії ВАК України №3-05/7 від 30.06.2004).

Схвалено рішенням Вченої ради

НПУ імені М.П.Драгоманова

© НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006

## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ПРОБЛЕМОЮ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЇХ ФІЗИЧНОГО І ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я**

**Постановка проблеми.** Сучасний світ через свою складність, динамічність та суперечливість створює різноманітні проблеми для людини і владно вторгається в її особистісний простір. Соціально-технологічний прогрес спричиняє зростання негативного впливу на особистість інформаційних потоків; збільшення повсякденних фізичних та психологічних навантажень; загострення екзистенціального почуття страху, невпевненості, розгубленості та розчарування. Усе це негативно позначається на здоров'ї людини загалом і на психічному здоров'ї, зокрема. Враховуючи те, що людське життя є найвищою суспільною цінністю, перед людством постає ряд завдань, серед яких найважливішим є вирішення проблеми збереження здоров'я людини, причому не тільки фізичного, а й психічного [14, с.3].

Здоров'я молоді, як і всього населення – це не тільки інтегральний показник соціального благополуччя, але й важлива складова забезпечення „сталого розвитку” – бажаної соціальної перспективи й мети для кожної країни й світової спільноти в цілому[5, с. 161].

Тому, збереження фізичного і психічного здоров'я молодого покоління – одне з найважливіших завдань нашого суспільства і насамперед системи освіти [9, с. 4].

Стан здоров'я школярів в сучасній Україні викликає занепокоєння як у лікарів, батьків, так і в педагогів. Про це свідчать матеріали представлені у засобах масової інформації, а також статистичні дані, які стверджують, що за час навчання в школі, кількість здорових дітей знижується в 4-5 разів. На сьогодні лише 6-8 % учнів, що закінчують загальноосвітні заклади, визнані здоровими, кожен другий має морфофункціональну патологію, 42% – хронічні захворювання. Така ситуація обумовлена важким соціально-економічним станом українців, зростанням кількості соціально-незахищених сімей, кризою духовних цінностей, зниженням рівня моральності населення.

Значні фізичні та нервові навантаження школярів, викликані несприятливою соціально-економічною та екологічною ситуацією в Україні, призводять до того, що лише 15-20% учнів закінчують школу не маючи хронічних захворювань. Таким чином, певна доля провини щодо зниження рівня здоров'я дітей покладається на навчально-виховні заклади [3, с.352]. Тому й існує проблема пошуку оптимальних соціально-психологічних шляхів збереження психічного здоров'я дітей, зокрема на початкових етапах навчання у школі.

Отже, ми можемо зазначити, що особливої уваги потребує стан здоров'я молодших школярів. Дослідженню цього питання присвячені окремі праці Максименка С.Д.[ 9], Кочерги О., Васильєва О.[7], Безруких М.М., Єфимова С.П., Юркевич Є.Н.[1], Зеленової М.Є.[4], Гладких Л.П.[2], Михайліної М.Ю. [10] та ін. Початок навчання дитини в школі веде до корінних змін у її соціальній ситуації розвитку. Дитина стрімко дорослішає, бо має, відтепер, багато нових соціальних обов'язків, виконання яких перестає бути лише її приватною справою і підлягає суспільній оцінці. Вся система життєвих відносин дитини перебудовується. Вони багато в чому визначаються тим, наскільки успішно вона справляється з шкільними вимогами [11, с.14].

Серед чинників, що негативно впливають на психічне здоров'я дітей, О.Кочерга та О.Васильєв виділяють наступні: негаразди у родинних взаєминах; вплив авторитарного вчителя; дитячі страхи; порушення психогігієнічних норм навчального процесу та оптимумів навчальної діяльності; гіподинамія; недостатній рівень енергопотенціалу, ін. [7, с.20].

Така дослідниця як Л. А. Коротаєва виділяє умови, що справляють негативний вплив на здоров'я підростаючого покоління: гіподинамія; велике навчальне навантаження в школі та вдома; нераціональне харчування; недотримання режиму сну, навчання та відпочинку. Негативно впливає на здоров'я школярів недотримання вчителями гігієнічних вимог (недостатня провітрюваність приміщень, невідповідність шкільних меблів фізичним особливостям дітей, незадовільне освітлення класних кімнат, невиконання вимог щодо рухового режиму молодших школярів, тощо) [6].

У сучасних умовах розвитку школи стає зрозумілим, що успішне вирішення проблеми збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів початкової школи, формування у них умінь та навичок здорового способу життя залежить від сумісних зусиль батьків, медичних працівників та вчителів. Тому своє дослідження ми спрямували на визначення основних чинників, які впливають на психічне та фізичне здоров'я дітей молодшого шкільного віку.

**Об'єкт дослідження** – фізичне і психічне здоров'я дітей молодшого шкільного віку.

**Предмет дослідження** - психологічні особливості взаємозв'язку навчальної діяльності учнів початкової школи з проблемою збереження їх фізичного і психічного здоров'я.

**Мета дослідження** - виявити залежність фізичного і психічного здоров'я дітей молодшого шкільного віку від особливостей та умов їх навчальної діяльності.

**Методика й організація дослідження.** Дослідження проводилося у грудні 2005 – лютому-березні 2006 року. В ньому взяли участь 48 учнів (серед них 26 хлопців та 22 дівчинки) других класів ЗОШ міста Ніжина Чернігівської обл., їх класоводи та вихователі груп продовженого дня. З дітьми була проведена анкета з визначення рівня шкільної мотивації (автор Н.Г. Лусканова) [13, с. 115] та тест шкільної тривожності для дітей 7- 11 років (модифікований та адаптований Г.Кучерявою) [12, с.26-27]. З учителями був проведений опитувальник „Оцінка емпатійності керівника” (автор Потапчук Є.М.) [14, с.313-314] та методика діагностики стилю педагогічного спілкування (автор І.М.Юсупов) [13, с.137-139].

**Результати дослідження та їх обговорення.** У зв'язку з розвитком пізнавальної потреби, під впливом нової провідної діяльності у молодших школярів формується більш стійка структура мотивів, у якій мотиви навчальної діяльності стають провідними. Значна їх кількість обумовлена процесом навчання, інші пов'язані зі змістом і формами навчальної діяльності. Такими мотивами передусім є інтерес до оволодіння способами діяльності, до процесів читання, малювання, а на цій основі й до навчального предмета. Інші мотиви не залежать безпосередньо від навчального процесу.

Успішна навчальна діяльність спонукається як зумовленими нею мотивами, так і мотивами, породженими внутрішньою позицією школяра. У дітей молодшого шкільного віку, які мають внутрішню позицію, спрямовану на успішне навчання, заняття, пов'язані з виконанням обов'язків учня, викликають позитивні емоційні переживання, що безумовно позитивно впливає на їх психічне і фізичне здоров'я.

Проведена нами в процесі дослідження анкета з визначення рівня шкільної мотивації була спрямована на виявлення розуміння та усвідомлення дитиною важливості навчальної діяльності. Питання, поставлені в ній, давали можливість зрозуміти чи привабливі для неї учбові цілі, чи проявляє вона пізнавальну активність, інтерес до предметів, які вивчаються, до самостійної роботи, який статус займає в колективі однолітків? Ми отримали такі результати анкетування:

- 15,8% учнів мають високий рівень учбової мотивації, який засвідчує, що діти усвідомлюють важливість навчання, учбові цілі для них привабливі, вони виявляють високу пізнавальну активність, інтерес до всіх предметів, до самостійної роботи; мають високе статусне положення у класі;

- 26,4% - виявляють середній рівень учбової мотивації, який вказує на те, що у дітей позитивне ставлення до школи, але учбові цілі не завжди усвідомлюються, пізнавальна активність середня, діти, переважно, спрямовані на інтерес, самостійно виконують тільки типові завдання, вимагають контролю з боку батьків, товаришують з багатьма дітьми в класі;

- 36,8% учнів мають, переважно, зовнішню мотивацію, яка засвідчує, що дітей більше приваблює позаурочна сторона шкільного життя, певна атрибутика школи;

- 18,4% учнів мають низьку учбову мотивацію, ці діти негативно або байдуже ставляться до школи, вимагають постійного контролю і допомоги з боку батьків та учителів, до самостійних занять інтересу не проявляють, часто порушують дисципліну, близьких друзів у класі не мають;

- 2,6% учнів, як не прикро це визнавати, мають стійке негативне відношення до школи й, відповідно, відсутність будь-якої учбової мотивації.

Отже, аналіз результатів анкетування вказує на те, що у більшості дітей не сформований високий рівень внутрішньої пізнавальної учбової мотивації, що, безумовно, буде негативно впливати на розвиток їх когнітивної та емоційно-вольової сфери, а, відтак, і на психофізіологічний стан, тобто психічне та фізичне здоров'я.

Для наочності, представимо отримані результати дослідження у вигляді стовпчикової діаграми.



Рис. 1. Рівень розвитку шкільної мотивації учнів початкової школи (2 клас).

Як ми знаємо, початок навчання дитини в школі супроводжується зростанням її внутрішньої напруженості, підвищенням рівня тривожності та зниженням

самооцінки. В результаті психологічних досліджень ряду психологів (Е.М.Александровська, Л.М.Божович, Н.С.Константинова та ін.) були виділені ті сфери життєдіяльності дитини в школі, пристосування до яких необхідно на даному віковому етапі. До них відносяться такі, як оволодіння навичками навчальної діяльності, утворення дружніх контактів з однокласниками, встановлення довірливих відносин із вчителем, формування адекватної поведінки [8, с. 12].

У зв'язку з цим, ми запропонували учням тест шкільної тривожності для дітей 7-11 років та провели детальний аналіз отриманих результатів за трьома чинникам: страх соціальних контактів з ровесниками, страх соціальних контактів з учителями, страх перевірки знань. Були отримані наступні результати:

- 59,1% учнів мають загальну шкільну тривожність. Цей чинник свідчить про загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними сторонами шкільного життя.

- 30,8% дітей мають страх соціальних контактів із ровесниками. Це свідчить про емоційні переживання дитини, пов'язані зі спілкуванням з ровесниками у школі.

- 15,4% учнів мають страх соціальних контактів з учителями, що є негативним аспектом, оскільки самопочуття дитини молодшого шкільного віку дуже залежить від взаємодії з учителем;

- 88,5% опитаних мають страх перевірки знань. Цей показник дуже насторожує, бо такі результати свідчать про негативні емоційні переживання дитини, пов'язані із ситуацією перевірки знань учня (страх перед контрольними роботами, самостійними роботами, опитуванням тощо). Ці учні часто невпевнені в собі, надмірно вразливі, у більшості з них, в ті чи інші періоди, під впливом певних ситуацій можуть з'явитися порушення емоційної сфери або поведінки, наприклад, виникають безпричинні страхи, порушення сну.

Для наочності, представимо отримані результати дослідження у вигляді стовпчикової діаграми (загальний кількісний показник складає більше 100%, оскільки різні діти мають різні види тривожності одночасно).

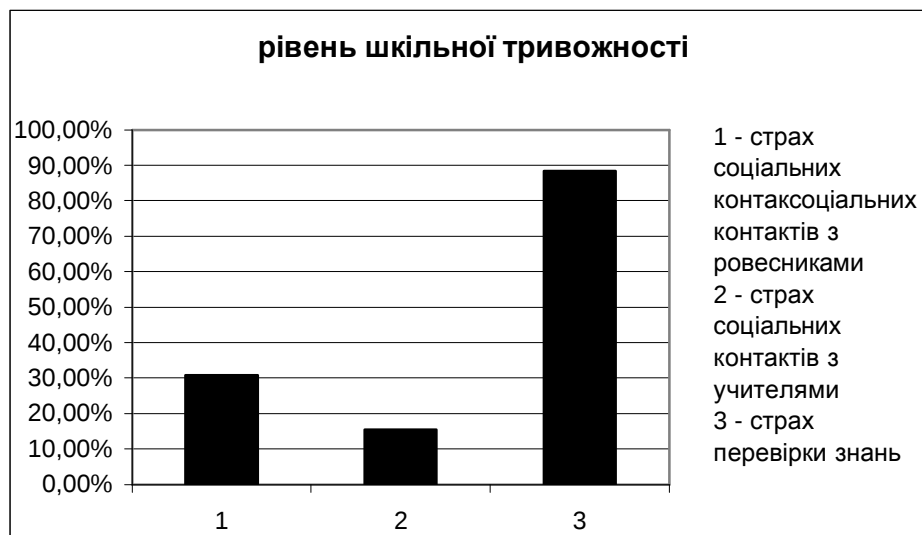


Рис. 2. Основні чинники шкільної тривожності учнів початкової школи (2 клас).

Порівняння отриманих даних за двома методиками показують, що 85% учнів, у яких виявлено шкільну тривожність також мають, при цьому, зовнішню або низьку учбову мотивацію. Тобто, негативні фактори, в даному випадку, підсилюють один одного.

Молодший шкільний вік, як відомо, є періодом активного розвитку та формування здібностей, характеру, звичок, особистості дитини в цілому. Тому таким

важливим для подальшого її розвитку є рівень досягнень, пов'язаних із навчанням у школі. Особлива роль, при цьому, належить першому вчителю. Педагогічний досвід і спеціальні дослідження свідчать, що саме від того, як складаються взаємини школяра-початківця з першим учителем, від того, чи забезпечить він дитині підтримку, довіру, чи буде щиро зацікавлений у її успіхах, залежатимуть її успішність і самопочуття у колективі однолітків. Перший вчитель може стати творцем подальшої долі учня. Тому вчителі повинні мати високий рівень емпатійності, як здатності до співпереживання, емоційної чутливості до інших людей, зокрема, дітей, їх проблем, горя та радості. Емпатійність вчителя дозволяє йому краще розуміти учнів, всебічно враховувати „людський фактор” у процесі навчально-виховної взаємодії.

Після опрацювання даних опитувальника „Оцінка емпатійності керівника” ми отримали результати, які засвідчують середній рівень розвитку емпатичних тенденцій у вчителів. Такі результати вказують на те, що у взаєминах із людьми, зокрема дітьми, вони судять про них насамперед за вчинками, менше цікавлячись мотивами останніх. Здебільш тримають виявлення своїх емоцій під контролем. Уважні до співрозмовника, намагаються зрозуміти, що стоїть за його словами, однак, при зайвому виявленні ним почуттів утрачають терпіння. У них немає розкутості почуттів, що заважає повноцінному сприйняттю учнів, і є перешкодою у становленні повноцінних взаємин співробітництва з учнями в педагогічному процесі. Цих вчителів характеризує середній рівень розвитку вміння досягати психічні стани учнів. Маючи уявлення про те, що стало причиною виникнення цього стану, вони не завжди адекватно реагують на нього, тому не випадково виявлена така кількість дітей, які мають тривожність. Отже, існує пряма залежність між тривожністю у дітей та рівнем емпатичних тенденцій у вчителів.

Проведена методика діагностики стилю педагогічного спілкування (Автор І.М.Юсупов) показала те, що вчителі-класоводи у своїй роботі з дітьми дотримуються, переважно, демократичного стилю спілкування. Учень для такого вчителя – рівноправний партнер зі спілкування, у спільному пошуку знань. Вчителі в навчально-виховному процесі використовують такі методи впливу як спонукання до дій, порада, прохання ін.. Для цих вчителів характерна велика професійна стійкість, задоволення своєю професією.

**Висновки.** Узагальнюючи отримані результати теоретичного й практичного дослідження проблеми взаємозв'язку навчальної діяльності учнів початкової школи з проблемою збереження їх фізичного і психічного здоров'я є підстави стверджувати, що існує певна залежність між станом психічного здоров'я дітей молодшого шкільного віку, рівнем емпатійності вчителів та стилем їх педагогічного спілкування. Емпатійність є не тільки важливою особистісною рисою вчителя, а й складає, за нашими даними, одну з провідних професійно значущих якостей вчителя початкових класів. Сформованість емпатійної поведінки дає можливість вчителю передбачати, до яких станів у дітей можуть привести певні його дії та будувати навчально-виховний процес з урахуванням цього важливого фактора.

### Література

1. Безруких М. М., Ефимова С.П., Юркевич Е.Н. Трудности обучения младших школьников, имеющих нарушение психического здоровья // Мир психологии. – 2003 - №4 (36). – С.211-217.

2. *Гладких Л.П.* Вариативная модель оценки психического здоровья дошкольников и младших школьников в образовательном пространстве // Психологическая наука и образование. – 2001 - №2.
3. *Ващенко О.М.* Особливості формування в молодших школярів умінь і навичок здорового способу життя в закладах інтернатного типу // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць. – Вип.8. – Київ – 2005 – 392с. – С.352.
4. *Зеленова М.Е.* Адаптация к начальной школе: Особенности психического состояния и поведения первоклассников в зависимости от типа педагогического взаимодействия их учителей. // Психологическая наука и образование. - 2000. - №1. – С.22-29.
5. *Зимівель Н.В.* Соціально-педагогічні умови формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць. – Вип.8. – Київ – 2005 – 392с. – С.161.
6. *Коротаева Л.А.* Организация системы валеологической службы в школе, как условие формирования физически и духовно здоровой личности. Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1997. – 205с.
7. *Кочерга О., Васильев О.* Психічне здоров'я молодшого школяра. // Психолог на батьківських зборах / Упоряд. О.Главник. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 112с. – С.20.
8. *Максим О.В.* Особливості емпатійної поведінки вчителя початкової школи // Практична психологія та соціальна робота. - №7. – С.12.
9. *Максименко С.Д.* Психічне здоров'я дітей // Психолог. – січень1(1) 2002. – С.4.
10. *Михайлина М.Ю.* Психическое здоровье как основа модернизации системы образования. / Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 года. – СПб., 2003. – Т.5. – С.437-439.
11. *Мусатов С.О., Зливков В.М., Кузьменко Н.В.* Актуальна готовність вчителів до взаємодії з учнями // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №2. – С.14.
12. *Пачковський Ю.Ф., Корнієнко І.О.* Тест шкільної тривожності // Психолог. – 2002. – листопад 41(41). – С.26-27
13. *Педагогическая психология: Методики и тесты / Авторы - сост.: М.В. Демиденко, А.И.Клюева.* – Самара: Бахрах – М., 2004. – 144с. – С.137-139.
14. *Потапчук Є.М.* Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: Монографія. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2004. – 323с. – С.3.

*Робота посвящена дослідженню взаємозв'язку навчальної діяльності учнів початкової школи з проблемою збереження їх фізичного та психічного здоров'я, в частині, впливу рівня розвитку емпатії та стилю педагогічного спілкування вчителів на психофізіологічні стани молодших школярів, рівень їх тривожності, мотивації навчальної діяльності та ін.*

Статтю подано до друку 20.05.2006.

## **ВПЛИВ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ НА СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЖИТЕЛІВ КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

Узагальнення результатів раніше проведених досліджень дало підстави для висновків про загалом скромне місце екологічних цінностей у масовій свідомості громадян. Було, зокрема, встановлено, що екологічна проблематика перебуває на периферії масової свідомості, не править за самостійний чинник громадської активності, не витримує конкуренції з увагою до економічних питань. Прихильність до суто екологічної проблематики має здебільшого характер свідомого визнання її значення, але без істотного емоційного відгуку та мотиваційно-поведінкової мобілізації. Масовій екологічній свідомості притаманна досить слабка структурованість [1].

Отримувані в психосемантичних дослідженнях масової свідомості дані свідчать про певну психологічну відрубність екологічних поглядів і ставлень у її загальній структурі, відокремленість екологічної проблематики від інших соціально значущих питань, зокрема політико-ідеологічних. Водночас можна вести мову й про бодай незначну взаємну зумовленість екологічних і соціально-політичних орієнтацій, про слабкі, але наявні зв'язки між поглядами громадян на проблеми захисту довкілля і їхніми політико-ідеологічними позиціями. З'ясування відповідних зв'язків і становить мету цієї статті.

В основу проведеного аналізу покладено результати психосемантичного вивчення стану масових настроїв жителів Київської області, виконаного в липні 2005 р. за спеціально розробленим варіантом опитувальника. Цю методику було ґрунтовно апробовано протягом кільканадцятирічних досліджень масової політичної свідомості громадян України [2].

Усього було опитано 2071 особу. Структура вибірки відповідала соціально-демографічній структурі дорослого населення області за ознаками віку, статі, роду занять, місця проживання.

Текст опитувальника містить 62 пункти – почасти запитання із заданим переліком можливих відповідей, але здебільшого це судження (висловлювання), зміст яких відображає найактуальніші (як на час самого опитування, так і на більш тривалий період) проблеми громадсько-політичного та повсякденного життя громадян. Респонденти висловлювали ступінь своєї згоди/незгоди зі змістом суджень за шкалою “згоден” – “важко сказати” – “не згоден” (що, відповідно, оцінювалося трьома, двома та одним балом, а це давало змогу виконати з отриманими даними низку статистичних процедур).

За основні індикатори екологічних постав респондентів правили два судження з відносно протилежним змістом: “Заради збереження навколишнього середовища не можна зупинятися навіть перед найбільшими фінансовими затратами” (“проекологічне” висловлювання) і “Тепер, коли люди голодні, нема чого думати про те, як зберегти природу. Спочатку треба нагодувати народ” (висловлювання “антиекологічне”).

Вибір респондентом однієї з трьох можливих оцінок кожного із цих двох суджень відображав певні складові його поглядів на екологічні проблеми. Поєднання таких оцінок давало в результаті дев'ять варіантів екологічної позиції громадян. Уточнення змісту оцінок дало змогу поділити всіх респондентів на сім груп за змістом і рівнем їхньої екологічної свідомості.

На підставі отриманого розподілу позицій було з'ясовано погляди представників цих семи груп на цілу низку важливих соціально-політичних (не лише екологічних) проблем.

До групи *“стійко свідомих”* було зараховано тих респондентів, які погодилися з *“проекологічним”* судженням і не погодилися з *“антиекологічним”*. Загалом такі особи склали 31% вибірки.

Установлено, що таким екологічно свідомим громадянам порівняно більшою мірою, ніж загалом по вибірці, притаманні патріотично-проєвропейські погляди, пов'язані з прихильністю до державної незалежності України, орієнтацією на західні та загальнодемократичні цінності.

У їхніх настроях також проявилася відносно більша підтримка тодішньої *“помаранчевої”* влади, щоправда, із певними застереженнями: ця група респондентів ніби *“натякала”* на своє право змінити ставлення до влади. Очевидно, таку позицію можна визнати за свідому не тільки з екологічного погляду, а й із загальногромадянського.

*“Нестійко свідомими”* названо тих респондентів, які погодилися з *“проекологічним”* судженням, але не визначилися щодо *“антиекологічного”* або, навпаки, не визначилися щодо *“проекологічного”*, але не погодилися з *“антиекологічним”*. Таких виявилось 16,2%.

За результатами порівняння показників цієї групи з даними всієї вибірки істотних відмінностей виявлено не було. Це єдина група респондентів, відповіді та оцінки яких за всіма пунктами опитувальника не відхилялися від середніх по вибірці настільки, щоб можна було говорити про якусь закономірну різницю.

А коли так, то напрошується обережне припущення (яке, утім, ще належало б перевірити), що найтиповішою (хоча не найпоширенішою) позицією громадян у питаннях охорони довкілля є саме нестійка свідомо прихильність до позитивного сприймання екологічних ідей та гасел.

На протилежних екологічних позиціях опинилися респонденти *“несвідомі”*. Зокрема *“стійко несвідомі”* – це ті, хто не погодився з *“проекологічним”* судженням і погодився з *“антиекологічним”*. Їхня частка дорівнювала 8,6%.

Якби політико-ідеологічні погляди громадян навпрямки підлягали логічним закономірностям, то слід би було гадати, що настрої, притаманні цій групі респондентів, мають бути дзеркально протилежними настроям групи *“стійко свідомих”*, тобто помірно *“лівими”* та критичними щодо *“помаранчевої”* влади. Проте реальна картина тут є дещо інакшою.

Справді, у поглядах цих респондентів мають місце відповідні тенденції, але вони виразно підпорядковуються двом потужнішим чинникам, які зумовлюють загальну позицію громадян: ідеться, з одного боку, про яскраво виражені почуття незадоволення з актуального стану справ у країні, у близькому оточенні, справ особистих, а з другого – про переважання песимістичних оцінок перспектив на майбутнє. Отже, позиції екологічно *“стійко несвідомих”* респондентів сильніше, ніж їхніх *“стійко свідомих”* антиподів, піддаються впливам психологічних, а не ідеологічних чинників.

Групу *“нестійко несвідомих”* склали респонденти, які не погодилися з *“проекологічним”* судженням і не визначилися щодо *“антиекологічного”* або не визначилися щодо *“проекологічного”* і погодилися з *“антиекологічним”*. Ця група включила 14,2% опитаних осіб.

Соціально-політичним позиціям представників цієї групи найбільше властиві нечіткість і якась ніби нерішучість. Загалом вони тяжіють до “лівих” настроїв, але це тяжіння виявляється не так у наданні переваги відповідним висловлюванням, як у меншому, ніж у всій вибірці, ступені згоди з “правими” судженнями та меншому ж ступені незгоди з “лівими”. До того ж, в оцінках багатьох ідеологічно навантажених висловлювань вони відносно частіше обирають варіант “важко сказати”, тобто уникають чіткої визначеності.

Наступні три групи респондентів зайняли проміжні позиції між описаними групами “свідомих” і “несвідомих”.

“Невизначені” – це ті респонденти, які з приводу обох суджень-індикаторів найчастіше давали відповідь “важко сказати”. Таких серед опитаних виявилось 10,7%.

Основна і чи не єдина відмітна особливість цієї групи респондентів полягає в тому, що вони здебільшого воліли зайняти невизначено-проміжну позицію, уникаючи конкретної відповіді не лише на “екологічні” пункти опитувальника, а й на більшість “ідеологічних” запитань. Видається, що до цього їх спонукали не так власне ідеологічні преференції, як психологічна потреба не виявляти надмірної визначеності, бо саме така позиція є для них психологічно найкомфортнішою.

Така характеристика свідомості набуває ще більшої випуклості з огляду на те, що вона виявилася сильніше притаманною жителям села. Традиційно вважається (і це має підстави), що селяни виразніше, ніж міські мешканці, піддаються впливові громадської думки, тобто менше схильні самовизначатися.

Як завжди буває в масових психосемантичних опитуваннях, значна частина респондентів дала явно суперечливі відповіді. Одні з них досить нелогічно погоджувалися зі змістом обох протилежних суджень: таких громадян названо “*суперечливо згідливими*”. Їхня частка склала 13,5%.

Суперечливість оцінок найбільше проявилася у двох сферах. По-перше, в оцінці реформ, де респонденти одночасно і погоджувалися з потребою проведення їх, і висловлювалися проти них. По-друге, вельми суперечливим було ставлення до можливих виявів протесту: представники цієї групи водночас закликали до боротьби проти нечесної влади, корупції, безгосподарності і пропонували терпіти труднощі скільки буде потрібно.

Порівняно вищу прихильність до такого роду постав виявили жителі селищ, а також ті громадяни, які найнижче оцінили свій рівень доходів. (Виходить, що позиція найбільш вразливих верств населення є не однозначно протестною, а радше суперечливо-непослідовною).

Інша “суперечлива” група – це “*суперечливо протестні*” – ті, що не погодились зі змістом обох “екологічних” висловлювань. Ця група виявилася чисельно найменшою – 4,3%.

Водночас вона є психологічно найцікавішою. У своїх відповідях представники цієї групи не схильні були вибирати варіант “важко сказати”. Навпаки, вони зазвичай відповідали або ствердно, або заперечно. При цьому в їхній свідомості досить легко поєднувалися цілком протилежні оцінки особистого і громадсько-політичного життя.

З одного боку, вони частіше, ніж інші, заявляли про те, що їм назагал живеться непогано, а з другого – менше згодні були терпіти матеріальні труднощі. Їх дратують українські націоналісти та приваблює союз із Росією й Білоруссю, але саме український патріотизм вони вважають за запоруку якнайшвидшого виходу країни з кризи. Вони найскептичніше оцінювали обіцянки влади у зв’язку з планованою

адміністративно-територіальною реформою, а водночас не приписували владі таємних намірів маніпулювати народом через проведення такої реформи.

Порівняно з більшістю респондентів, “суперечливо протестні” схильні були звинувачувати в негараздах насамперед місцеве та обласне керівництво, і, на відміну від інших, меншою мірою винували “мафію” (у якій для багатьох громадян утілено емоційно сильний та водночас абстрактно-неявний образ підступного ворога як головної причини всіх бід і проблем).

У цій групі опитаних виявилися найбільші відмінності за соціально-демографічними ознаками респондентів (утім, це може бути наслідком малої кількості їх, через що отриманий розподіл має випадковий характер). Більшу схильність займати “суперечливо протестну” позицію виявили чоловіки, особи середнього віку, працівники сфери обслуговування, матеріально найзабезпеченіші громадяни. Відносно менше тяжіння до такої позиції мають жінки, представники старшого покоління, пенсіонери.

Проведене дослідження показало, що між спрямованістю екологічної свідомості громадян і їхніми соціально-політичними орієнтаціями існує відчутний змістовий зв’язок. Цей зв’язок детермінується обставинами як ідеологічного, так і психологічного характеру. На протилежних полюсах екологічних настроїв сильнішим є вплив ідеологічних детермінант: висока екологічна свідомість значущіше корелює з правими (правоцентристськими) поглядами, а низька – із лівими (лівоцентристськими). Натомість на орієнтації громадян, які перебувають на проміжних рівнях екологічної свідомості, виразніше впливають психологічні чинники – особистісні схильності, індивідуальні стилі поведінки, міжособистісні узалежнення.

### Література

1. *Васютинський В.О.* Екологічні цінності в структурі масової свідомості // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г.С.Костюка / За ред. Максименка С.Д. – Т. 7: Екологічна психологія. – Вип. 5. – Ч. 1. – К.: Міленіум, 2005. – С. 74–82.
2. *Психологія масової політичної свідомості та поведінки* / Відп. ред. В.О.Васютинський. – К.: ДОК-К, 1997.

*В статье рассматриваются результаты исследования влияния экологического сознания на социально-политические ориентации жителей Киевской области.*

Статтю подано до друку 26.04.2006.

**ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ “ЧОРНОБИЛЯ” В СВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ**

Неоднозначність проблем наслідків Чорнобильської катастрофи та їх подолання є на сьогодні достатньо очевидною. З одного боку, аварія на Чорнобильській АЕС сталася давно – 20 років тому. За цей період світова наукова спільнота займалася, досліджувала, вивчала майже увесь спектр питань теоретичного і, особливо, практичного спрямування. Щодо психології – це, зокрема:

- особливості сприйняття, переживань, ставлення щодо катастроф безпосередньо і опосередковано постраждалих від них, рятувальників, пожежників і т.п.;
- посттравматичний стрес і його подолання постраждалими внаслідок аварії;
- проблеми адаптації евакуйованих;
- соціально-психологічна допомога і реабілітація постраждалих;
- особливості психічного розвитку дітей, яких було пренатально опромінено;
- інше.

Окрім цього, за двадцять років майже змінилося покоління. Тодішні діти стали батьками. Для теперішніх дітей “Чорнобиль” – це одночасно і постійно існуюча об’єктивна реальність, і страшна або сумна казка. Але, в обох випадках – сильно віддалена, яку помічають лише один раз на рік наприкінці квітня, та й то, завдяки засобам масової інформації.

Така позиція щодо Чорнобильської катастрофи та її наслідків, на державному рівні призводить до прийняття достатньо неадекватних рішень, які можна спостерігати, зокрема, у країн-сусідів України – Білорусі і Росії. Насамперед, це заохочення (моральне і матеріальне) селян до відновлення проживання на забрудненій території; згорання програм соціально-психологічної допомоги потерпілим, яке виражається у закритті відповідних центрів та скороченні й, взагалі, припиненні фінансування відповідних програм.

До цих фактів варто додати й інформацію з доповіді МАГАТЕ 2006 року про наслідки аварії на Чорнобильській АЕС, згідно якої постраждалих від катастрофи нараховується лише декілька тисяч (!).

В очевидний розріз з такими даними йде наступне\*:

- 2,3 млн. осіб проживає на радіаційно-забруднених територіях, зокрема 1,6 млн. осіб – в зоні посиленого радіаційного контролю [1];
- період напіврозпаду є різним в різних радіоактивних елементах. Зокрема, у  $^{90}\text{Sr}$  – 28,8 років, у  $^{137}\text{Cs}$  – 30,2 роки,  $^{238}\text{Pu}$  – 87,7 років;
- дані медиків по Україні щодо зростання на два порядки після 1986 року захворюваності на рак щитовидної залози;
- твердження дитячих лікарів, що значно зросла кількість дітей народжених після 1986 року, які є ослабленими в анатомо-фізіологічному плані, а тому, частіше й важкіше хворіють на респіраторні захворювання; затримується розвиток у формуванні ядерця тазостегнових суглобів або їх дисплазія;
- твердження директора центру соціально-психологічної реабілітації постраждалих внаслідок Чорнобильської катастрофи у м. Бородянка Л.О. Бойко, про те що усі чоловіки-водії (різного віку), які з 1986 року працювали в центрі – померли;
- інформація незалежних європейських експертів про свідоме заниження і

\* якщо не вказано іншого, то інформація наводиться за: 1) виступами учасників міжнародної науково-практичної конференції “Сучасні проблеми екологічної катастрофи. 20 років після Чорнобиля” (12-14 квітня 2006 року, Київ-Чернігів); 2) даними ЗМІ; 3) за особистими бесідами

замовчування реальних наслідків аварії на Чорнобильській АЕС;

- діти, яких було опромінено в результаті аварії на Чорнобильській АЕС заводять власних дітей. Питання про те, чи відрізняється їх психосоматичний розвиток від норми (в чому і наскільки), й досі є відкритим.

Додамо ще й алогічну ситуацію з дітьми, яких офіційно було визнано постраждалими (“чорнобильцями”), по досягненні 18 років вони перестають бути офіційно постраждалими.

Все це дає підстави говорити про продовжуваність дії Чорнобильської катастрофи, а тому і про її негативні наслідки і шляхи їхнього подолання, зокрема, у соціально-психологічній сфері буття людини. З цього приводу наведемо думку Ю.М. Швалба – завідувача лабораторією екологічної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка\*: унікальність Чорнобильської катастрофи полягає в тому, що вона є пролонгованою у часі і ніхто на даний момент не здатен сказати, коли чинники, які виникли внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС, припинять свою дію або стануть несуттєво впливовими.

Отже, на наш погляд, наслідки Чорнобильської катастрофи на сьогодні є актуальними і потребують вивчення. Це, зокрема, показують і результати наших емпіричних дослідів стосовно образу довілля в підлітків-киян.

При дослідженні образу довілля ми базуємося на ідеї про три його складові (О. М. Леонтьєв) – *значення (1)* як індивідуальну систему, що дається у єдності з *чуттєвою тканиною (2)*, яка пов’язує через перцепцію свідомість із предметним світом та *особистісним змістом (3)*, що, у свою чергу, зумовлює пристрасність свідомості та її зв’язок з мотиваційно-потребнісною сферою людини. Незважаючи на неадитивність, незвідність до звичайного додавання різних даних складових, кожен з них можна розглядати окремо [2].

На основі проведеного аналізу проблеми образу довілля в свідомості підлітків ми дійшли висновку, що дане поняття можна розуміти серед іншого як сукупність навколишніх об’єктів, на противагу його усвідомленню умовами існування, формування, розвитку певних психічних явищ. Причому навколишнє (у вузькому значенні) становить собою те, що уявляється в свідомості. Зазначимо наше абстрагування від характеру, функціональних властивостей складових оточення – немає значення, з точки зору даного дослідження, чи є вони усвідомленими або неусвідомленими умовами: “Коли я уявляю близьку людину, перш за все усвідомлюю те, що вона є часткою мого оточення, а вже потім – особливості наших взаємних стосунків або її значення для мого життя”.

З того, що середовище людини можна розглядати як сукупність об’єктів у її свідомості, безпосередньо впливає його унікальність. Тобто якщо воно задається такою формулою:

$$C \leftrightarrow \bigcup_{j=1}^M C \quad \text{де } C - \text{середовище, } O_j - j\text{-й об'єкт,} \quad (1)$$

$M$  – кількість семантичних класів (можливо,  $M = \infty$ )

то для будь-яких двох людей їх оточення, зрештою, не збігаються. Водночас кожен існує в певному етнічному, культурно-історичному просторі. Одним із

---

\* доповідь на міжнародній науково-практичній конференції “Сучасні проблеми екологічної катастрофи. 20 років після Чорнобиля”, 12-14 квітня 2006 року, Київ-Чернігів.

об'єднувальних чинників є мова, а саме її семантична функція. Отже, взагалі-то різні складові середовищ різних людей належать до загальних семантичних класів. Тобто:

$$\forall i, i \in \{1, 2, \dots, M\} \exists j, j \in \{1, 2, \dots, M'\} : O_i \in K_j \quad (2)$$

де  $O_i$  –  $i$ -й об'єкт,  $K_j$  –  $j$ -й семантичний клас. Причому очевидно є неоднозначність відображення об'єктів у класах, тобто існують  $i$  з формули (2), для яких знайдеться декілька  $j$ . Усвідомлюючи це, для спрощення ми припускаємо їх одиничність. Тобто з останньої множини можна виділити неперетинну підмножину семантичних класів і розглядати їх як інваріанти оточення в уявленні людини. Тому формулу (1), використовуючи (2), можна замінити на таку:

$$C \leftrightarrow \bigcup_{j=1}^{M'} K_j \text{ де } M' - \text{кількість семантичних класів (можливо, } M' = \infty) \quad (3)$$

Формула (3) дозволяє досліджувати індивідуальні особливості уявлення про середовище, визначати норми та аномалії даного явища в певних людських групах і спільнотах.

При дослідженні образу довкілля ми застосовували метод “асоціативного експерименту” і метод побудови семантичного диференціалу.

Метод “асоціативного експерименту” є одним з найбільш популярних та розроблених. Тут досліджуваному пред'являється слово-стимул, і він повинен назвати асоціації, що при цьому викликаються. Можливий як “вільний асоціативний експеримент”, де досліджуваний не обмежений у виборі асоціацій, так і “спрямований асоціативний експеримент”, у якому поняття обмежуються рамками певного класу об'єктів (наприклад, об'єкти живої природи, пов'язані із поняттям “довкілля”).

Метод семантичного диференціалу – це один з базових методів побудови семантичних просторів, розроблений групою американських психологів на чолі з Ч. Осгудом. Семантичний диференціал використовують як у психології, так і в соціології, теорії масових комунікацій, рекламі тощо. Даний метод можна розглядати як певну комбінацію процедури шкалювання та методу контрольованих асоціацій. Метод семантичного диференціалу, на думку Осгуда, дозволяє оцінювати не знання про певні об'єкти, а їх індивідуальне значення, особистісний зміст.

Нами вивчався образ довкілля в свідомості підлітків 13–16 років. Усього у дослідженні брала участь 191 особа, з них: 97 дівчат й 94 хлопці; 27 учнів навчалися у 7-х класах, 51 – у 8-х, 58 – у 9-х й 55 – у десятих класах декількох середніх шкіл міста Києва.

За допомогою першого методу ми знаходили усі об'єкти, які складають довкілля підлітків (відображені у їхній свідомості) та їх абсолютну вагу, тобто кількість респондентів, які вибирали даний об'єкт.

Усього було отримано 3420\* об'єктів. Насамперед з'ясовувалася складність усієї множини, тобто кількість різних об'єктів, яка після об'єднання синонімів та понять надто низької абстракції (типу “друг Іван” або “село Березань”), становила 257.

Варто зауважити, що після збору даних в одному класі (27 учнів) кількість різних об'єктів становила 132 з 474, у двох класах (54 учні) – вже 171 з 954, у трьох класах (78 учнів) – 189 з 1104, в чотирьох класах (102 учні) – 215 з 1836 і т. д. Нарешті, в усій вибірці (сім класів, 191 учень) кількість об'єктів, що не

\* Взагалі, мало бути  $191 \cdot 18 = 3438$  об'єктів. Але не всі досліджувані вказали саме 18.

повторюються, склала 257 з 3420. Тобто, швидкість зростання кількості різних об'єктів оточення істотно зменшилася – з 13% між першим та другим етапами приблизно до 1% між шостим та сьомим. Це дає підстави говорити про досить добру заповнюваність множини об'єктів оточення, що уявляється підлітками.

Серед об'єктів, з яких підлітки складали довілля особливе місце займає «Чорнобиль». Не зважаючи на те, що даний об'єкт називався не так часто, як об'єкти «школа», «сім'я», «музика», «кіно», слід відзначити, що він виявився складовою образу у 27 (або у 14 відсотків) досліджуваних. Це дозволило відібрати об'єкт «Чорнобиль» у 24 найбільш вагомих об'єкти, за якими будувався семантичний диференціал образу довілля підлітків.

Семантичний простір образу довілля досліджувався наступним чином. Вимірювалися значення 24 понять, які найчастіше зустрічалися у першій методиці (тобто об'єкти з найбільшою вагою) за 20 шкалами семантичного диференціалу. При виборі шкал використовувались дані Ч.Осгуда, Р.Бентлера та А.Лавойє, адаптовані В. Ф. Петренком у ході побудови вербального семантичного диференціалу на матеріалі російської лексики [3].

В результаті обробки отриманих даних, довілля у свідомості підлітків є позитивним, достатньо впорядкованим і звичним, скоріше слабким ніж сильним.

Оскільки, в контексті даної роботи нас цікавлять лише узагальнені дані, отримані за об'єктом “Чорнобиль”, зупинимося саме на них. Отримані результати наводяться у таблиці 2. Відзначимо, що розхил даних щодо даного об'єкту довілля є достатньо малий за більшістю шкал. Це свідчить про високу однорідність у ставленні до Чорнобильської катастрофи підлітків різних вікових груп, юнаків і дівчат.

*Таблиця 2.*

*Усереднені дані щодо оцінки об'єкту “Чорнобиль” за шкалами Р.Бентлера та А.Лавойє*

### **ЧОРНОБИЛЬ**

|                  |   |               |
|------------------|---|---------------|
| неприємний       | 1 | приємний      |
| темний           | 1 | світлий       |
| брудний          | 1 | чистий        |
| неживий          | 1 | живий         |
| неструктурований | 1 | цілісний      |
| складний         | 1 | простий       |
| небезпечний      | 1 | безпечний     |
| холодний         | 2 | теплий        |
| гучний           | 2 | тихий         |
| хаотичний        | 2 | впорядкований |
| змінний          | 2 | стійкий       |
| тусклый          | 3 | яскравий      |
| абстрактний      | 3 | конкретний    |
| недоцільний      | 4 | корисний      |
| активний         | 5 | пасивний      |
| легкий           | 6 | важкий        |
| звичний          | 6 | таємничий     |
| неусвідомлений   | 7 | усвідомлений  |
| слабкий          | 7 | сильний       |
| маленький        | 7 | великий       |

Звертає на себе увагу загальний негативний уклін в оцінці даного об'єкту, що й не дивує. “Чорнобиль” є неприємний, темний, брудний, складний, хаотичний і неструктурований. Окрім того, він є небезпечним і важким. Викликає у досліджуваних затруднення з визначенням корисності даного об'єкту. І такий результат вимагає замислитися. Дозволимо собі висунути з цього приводу гіпотезу про дію захисних механізмів. Для підлітка, в якого довкілля в цілому є позитивним, скоріше слабким само по собі велике і сильне, що є його складовою, не може бути однозначно недоцільним чи шкідливим.

Наступне, що слід відзначити – невизначеність конкретності “Чорнобиля”. Це можна пояснити тим, що сучасні підлітки оцінюють його подвійно. З одного боку, це об'єктивна реальність, з якою усі мешканці України живуть. І тому, вона – конкретна. З іншого боку, знання щодо “Чорнобиля” є, м'яко кажучи, недостатніми і недостовірними, а тому він є абстрактним.

Дуже цікавим є факт сприйняття “Чорнобиля” як максимально неживого об'єкта, що в даному контексті сприймається як мертвого. Тобто, з точки зору підлітків там нема і не може бути ніякого життя.

Нарешті, незважаючи на таємничість, хаотичність, неструктурованість і складність “Чорнобиль” є максимально усвідомлюваним.

В цілому, слід зазначити, що “Чорнобиль” є достатньо специфічним порівняно з іншими об'єктами довкілля підлітків. Зокрема, це виявляється у певному його протиставленні узагальненому семантичному диференціалу. Так, шкали, що входять до основних виділених факторів довкілля у випадку об'єкта що аналізується, іноді є невідповідними. Наприклад, “усвідомлюваність”, “конкретність”, “звичність”, що входять до четвертого фактору “звичність”, у випадку даного об'єкту суттєво розбігаються.

На основі отриманих результатів можна спостерігати певне емпіричне підтвердження гіпотезам, які були озвучені на науково-практичній конференції “Сучасні проблеми екологічної катастрофи. 20 років після Чорнобиля”. Чорнобильська катастрофа у колективній свідомості – приклад дії класичного захисного механізму витіснення на суспільному рівні. Забути, начебто й не було.

### Література

1. Базика Д.А., Гарін Є.В., Замостьян П.В. та ін. Чорнобильська катастрофа. Настільна книга вчителів. – К.: 2005, – 70с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность, Сознание, Личность. М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
3. Петренко В.Ф. Основы психосемантики, М.: Изд-во Московского ун-та, 1997. – 400 с.
4. Швалб Ю.М. Оценка эффективности деятельности центров социально-психологической реабилитации населения, пострадавшего в результате Чернобыльской катастрофы // Психологічні наслідки Чорнобиля. Соціальна допомога потерпілим. – К.: “Лайт-Пресс”, 2005. – С. 174-181.

*Статья посвящена проблеме исследования экологического сознания, а именно структуре образа среды в сознании подростков и, особенно, образа «Чернобыля». Анализируются факторы, которые влияют на формирование образа среды.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

## ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ЧАЕС В ПЕРЕЖИВАННІ ЕКСТРЕМАЛЬНИХ І КРИТИЧНИХ СИТУАЦІЙ СУЧАСНОГО ЮНАЦТВА

**Постановка проблеми.** Надзвичайні ситуації набувають в сучасних соціально-політичних умовах все більшого поширення. Все частіше юнацтво потрапляє в умови техногенних катастроф, піддається насильству, стає заручниками. Тому інтерес до психології екстремальних ситуацій в сучасному світі неухильно росте, як серед політиків, соціологів, філософів, так і серед практичних психологів. Психологія екстремальних ситуацій складає, до теперішнього часу, один з найважливіших розділів прикладної психології, який включає як діагностику психічних станів юнацького віку, що переживає або пережила надзвичайні обставини, так і напрями, методи, техніку, прийоми психологічної допомоги: психологічної корекції, консультування і психотерапії [1].

Психологічною проблематикою екстремальних та критичних ситуацій їх джерел і шляхів подолання стали предметом вивчення як у вітчизняних, так і в зарубіжних вчених (Ю.О. Александровський, Ф.Є. Василюк, О.А. Донченко, Т.М. Титаренко, О.І. Захаров, К.С. Калмикова, О.М. Леонтьєв, Г.В. Ложкін, І.Г. Малкіна-Пих, В.М. М'ясищев, М.І. Пірен, В.В. Столін, Є.В. Фанталова, З. Фрейд, К. Хорні, А.І. Шипілов та ін.). Психологічними особливостями юнацького віку, відмінностями переживання критичних ситуацій займалися (А.С.Волович, О. М. Дубовська, Є. І. Головаха, О. П. Белінська, І. А.Дьоміна, Л.Пулкінен, Г.С. Абрамова, В.А. Бернацький, В.Е. Кузнецов, А.Н. Острогорський, А.М. Понізовський та ін.).

Екстремальні обставини, що створюють критичну життєву ситуацію, частіше всього безповоротні і невідвладні юнацтву. Таку ситуацію не можна виправити, її потрібно пережити. Процес переживання і є центральним предметом нашого дослідження. При цьому переживання розуміється не в традиційному для психології сенсі, а як особлива діяльність, за допомогою якої в юнацькому віці вдається перенести ті або інші (важкі екстремальні ситуації) життєві події і обставини, відновити душевну рівновагу, повернути втрачений сенс життя - тобто справитися з критичною ситуацією.

**Мета статті** полягала у викладенні теоретичних засад та закономірності подолання в юнацькому віці переживання критичних життєвих ситуацій.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Значна увага приділяється в психологічній літературі виявленню, психологічному аналізу і класифікації різноманітних психічних феноменів, що виникають у жертв екстремальних подій. Зокрема, психологічні феномени, що виникають в умовах дії надзвичайних чинників, описуються в літературі під назвою посттравматичного стресового синдрому, або посттравматичного стресового розладу. Досліджуються різноманітні негативні психічні стани, що виникають унаслідок дії екстремальних чинників: стрес, фрустрація, криза, депривація, конфлікт (Г. С. Абрамова, А. В. Андрущенко, Ф.Є. Василюк, В.А.Конторович, Е. І. Крукович, О.М. Леонтьєв, І. Г. Малкі-Пих, В.Г.Ромек, Г. Сельє, Н.В. Тарабріна). Ці стани характеризуються домінуванням гострих або хронічних негативних емоційних переживань: тривоги, страху, депресії, агресії, дратівливості, дисфорії. Афекти, що виникають в цих станах, можуть досягати такого ступеня інтенсивності, що вони надають дезорганізуючу дію на

інтелектуально-мнестичну діяльність людини, ускладнюючи процес адаптації до подій, що відбуваються [4].

Василюк Ф.Є. виділив чотири основні поняття, якими в сучасній психології описуються критичні життєві ситуації. Це поняття стресу, фрустрації, конфлікту і кризи [2].

Поведінка молодшої людини в юнацькому віці, після такої екстремально-надзвичайної ситуації, як вибух ЧАЕС, звичайно буде суттєво мінятися. Зв'язку із надзвичайно негативним впливом радіації на психіку в юнацькому віці загострюються такі психічні процеси, як: апатія, ступор, збудливість, агресія, також учащаються стресові ситуації та суїцидальні думки.

Поведінка людини в раптово розвинутій екстремальній ситуації багато в чому визначається емоцією страху, яка до певних меж може вважатися фізіологічно нормальною, оскільки вона сприяє екстреній мобілізації фізичного і психічного стану, необхідній для самозбереження. При втраті критичного відношення до власного страху, появі утруднень в доцільній діяльності, зниженні і зникненні можливості контролювати дії і ухвалювати логічно обґрунтовані рішення формуються різні психотичні розлади (реактивні психози, афектно-шоківі реакції), а також стани паніки [7].

Інтенсивні емоційні переживання, такі, як страх, паніка, відчай, можуть заважати: адекватному сприйманню дійсності, дати правильну оцінку ситуації, не дають можливості прийняттю рішень та знайти виходу із стресових ситуацій. Ці явища, відображаючи феноменологію психічного функціонування юнацького віку у критичній ситуації, попадаючи у центр уваги як лікарів-психіатрів і психотерапевтів, так і психологів, які надають психологічну допомогу юнацтву, постраждалим в Чорнобильській катастрофі [3].

Надзвичайні (екстремальні) ситуації характеризуються, перш за все, надсильною дією на психіку в юнацькому віці, що викликає травматичний стрес. Психологічні наслідки травматичного стресу в крайньому прояві виражаються в посттравматичному стресовому розладі (ПТСР), що виникає як затяжна або відстрочена реакція на ситуації, зв'язані з серйозною загрозою для життя або здоров'я [4].

Інтенсивність стресогенної дії в ситуаціях, пов'язаних із загрозою існуванню людини, буває така велика, що особові особливості або попередні невротичні стани вже не грають вирішальної ролі в генезі ПТСР. Звичайно, їх наявність може сприяти розвитку, відбиватися клінічній картині ПТСР, проте останнє може розвинути в катастрофічних обставинах практично у кожної людини навіть при повній відсутності явної особової схильності. Слід підкреслити, що, по-перше, ПТСР - це один з можливих психологічних наслідків переживання травматичного стресу і, по-друге, дані численних досліджень говорять про те, що ПТСР виникає приблизно у 20% осіб юнацького віку, що пережили ситуації травматичного стресу (за відсутності фізичної травми, поранення). Страждаючи ПТСР, можуть звертатися до лікарів різного профілю, оскільки його прояви, як правило, супроводжуються як іншими психічними розладами (депресія, алкоголізм, наркоманія і ін.). так і психосоматичними порушеннями. У психологічній картині ПТСР специфіка травматичного стрессора (катастрофа на ЧАЕС.) безумовно, враховується, хоча загальні закономірності виникнення і розвитку ПТСР не залежать від того, які конкретні травматичні події послужили причиною психологічних і психосоматичних порушень. Головним є те, що ці події носили екстремальний характер, виходили за межі звичайних людських

переживань і викликали інтенсивний страх за своє життя, жах і відчуття безпорадності. Важливими характеристиками важкого психотравмуючого чинника є несподіванка, стрімкий темп розвитку катастрофічної події і тривалість дії, а також повторюваність протягом життя [7].

В рамках посттравматичної патології більшість авторів виділяють три основні групи симптомів: 1) надмірне збудження (включаючи вегетативну лабільність, порушення сну, тривогу, нав'язливі спогади, фобічне уникнення ситуацій, що асоціюються з травматичною); 2) періодичні напади депресивного настрою (притуплення відчуттів, емоційна заціпеність, відчай, усвідомлення безвихідності); 3) риси істеричного реагування (паралічі, сліпота, глухота, припадки, нервові тремтіння) [4].

В даний час термін ПТСР все частіше використовується стосовно наслідків катастроф мирного часу (вибух на Чорнобильській атомній станції), таких як природні (кліматичні, сейсмічні), екологічні і техногенні катаклізми; пожежі; терористичні дії; присутність при насильницькій смерті інших у разі розбійного нападу; нещасні випадки: при транспортних і виробничих аваріях; сексуальне насильство; маніфестація загрозливих життю захворювань; сімейні драми [7].

Середні показники частоти ПТСР в умовах військового часу (15-30%) не співпадають із загальними даними про поширеність ПТСР після важкого стресу в мирний час (0,5- 1,2%), але для деяких груп виявляються цілком порівнянні: високі показники поширеності ПТСР наголошуються у жертв злочинів (15-50%) [1].

Стрес, травматичний стрес і посттравматичні стресові розлади (ПТСР) Дослідження в області посттравматичного стресу розвивалися незалежно від досліджень стресу, і до теперішнього часу ці дві області мають мало загального. Центральними положеннями в концепції стресу, запропонованих в 1936 р. Гансом Сельє є гомеостатична модель самозбереження організму і мобілізація ресурсів для реакції на стресор. Всі дії на організм він розділив на специфічні і стереотипні неспецифічні ефекти стресу, які виявляються у вигляді загального адаптаційного синдрому. Цей синдром в своєму розвитку проходить три стадії: 1) реакцію тривоги; 2) стадію резистентності; 3) стадію виснаження. Сельє ввів поняття, адаптаційній енергії, яка мобілізується шляхом адаптаційної перебудови гомеостатичних механізмів організму. Її виснаження необоротно і веде до старіння і загибелі організму.

В результаті активуються функціональні вегетативні системи і їх специфічне ендокринне забезпечення, регулююче поведінкові реакції. Згідно сучасним уявленням емоційний стрес можна визначити як феномен, що виникає при порівнянні вимог, що пред'являються до особи, з її здатністю справитися з цією вимогою. У разі недоліку в юнацькому віці стратегій того, що упоралося із стресовою ситуацією (копінг-стратегії) виникає напружений стан, який вкупі з первинними гормональними змінами у внутрішньому середовищі організму викликає порушення його гомеостазу. Ця у відповідь реакція є спробою справитися з джерелом стресу. Подолання стресу включає психологічні (сюди входять когнітивна, тобто пізнавальна, і поведінкова стратегії) і фізіологічні механізми. Якщо спроби справитися з ситуацією виявляються неефективними, стрес продовжується і може привести до появи патологічних реакцій і органічних пошкоджень [2].

При деяких обставинах замість мобілізації організму на подолання труднощів стрес може стати причиною серйозних розладів.

При неодноразовому повторенні або при великій тривалості афектних реакцій у зв'язку з тривалими життєвими труднощами емоційне збудження може прийняти застійну стабільну форму. У цих випадках навіть при нормалізації ситуації застійне емоційне збудження не слабшає, а навпаки, постійно активізує центральні утворення нервової вегетативної системи, а через них турбує діяльність внутрішніх органів і систем. Якщо в організмі опиняються слабкі ланки, то вони стають основними у формуванні захворювання. Первинні розлади, що виникають при емоційному стресі в різних структурах нейрофізіологічної регуляції мозку, приводять до зміни нормального функціонування серцево-судинної системи, шлунково-кишкового тракту [3].

Апатія може виникнути після тривалої напруженої, але безуспішної роботи; або в ситуації, коли людина терпить серйозну невдачу, перестає бачити сенс своєї діяльності; можливо коли не вдалося когось врятувати. Навалюється відчуття втоми - таке, що не хочеться ні рухатися, ні говорити, рухи і слова даються насилу.

У душі - порожнеча, байдужість, немає сил навіть на прояв відчуттів. Якщо людину залишити без підтримки і допомоги в такому стані, то апатія може перейти в депресію (важкі і болісні емоції, пасивність поведінки, відчуття провини, відчуття безпорадності перед лицем життєвих труднощів, безперспективність тощо) [7].

У стані апатії людина може знаходитися від декількох годин до декількох тижнів. Основними ознаками апатії є:

- 1) байдуже відношення до того, що оточує;
- 2) млявість, загальмованість;
- 3) повільна, з довгими паузами, мова;

Ступор - одна з найсильніших захисних реакцій організму. Вона настає після сильних нервових потрясінь (вибух, напад, жорстоке насильство), коли людина витратила на виживання стільки енергії, що сил на контакт з навколишнім світом вже немає. Ступор може тривати від декількох хвилин до декількох годин. Тому, якщо не надати допомогу і потерпілий пробуде в такому стані достатньо довго, це приведе до його фізичного виснаження. Оскільки контакту з навколишнім світом немає, потерпілий не відмітить небезпеки і не зробить дій, щоб її уникнути [4].

Основними ознаками ступору є:

1) різке зниження або відсутність довільних рухів і мови; 2) відсутність реакцій на зовнішні подразники (шум, світло, дотики, щипки); 3) замирання у певній позі, заціпеніння (numbing), стан повної нерухомості; 4) можлива напруга окремих груп м'язів.

Агресія, агресивна поведінка - один з мимовільних способів, яким юнацький організм «намагається» понизити високу внутрішню напругу. Прояв злості або агресії може зберігатися достатньо тривалий час і заважати що самому постраждалому і оточуючим [4]. Основними ознаками агресії є:

- роздратування, незадоволеність, гнів (по будь-якому, навіть незначному приводу);
- нанесення оточуючим ударів руками або якими-небудь предметами;
- словесна образа, лайка;
- м'язова напруга;
- підвищення кров'яного тиску.

Суїцидальна поведінка як форма кризового реагування. Суїцидальна поведінка безпосередньо пов'язана з психологічною кризою. Оскільки критична ситуація визивається депривацією і фрустрацією найважливіших потреб, наприклад, в

безпеці, приналежності, автономії, можливість екстремальних наслідків очевидна. Психологічна – душевна – біль, феномен, який являється загальною ознакою дуже важкого кризового стану. Непереносимість душевного болю призводить до постійного бажання зупинити її любим методом, і суїцид може здаватись людині, яка перебуває в кризовому стані, єдиним способом позбавлення усіх проблем [5].

**Висновки.** Отже, підводячи підсумки даної теоретичної роботи слід зазначити, що в психологічній науці переживання особистості відноситься до числа базових категорій. Вони не є суцільно психологічними і вивчаються, власне кажучи, усіма суспільними науками. Суттєвим є і своєчасна психодіагностика та психопрофілактика в переживанні екстремальних і критичних ситуацій в юнацькому віці.

### Література

1. *Андрюшенко А. В.* Посттравматичний стресовий розлад при ситуаціях втрати об'єкта екстраординарного значення // Психіатрія і психофармакотерапія, 2000. – № 4. – Т. 2.
2. *Васильок Ф. Е.* Психологія переживань: аналіз подолання критичних ситуацій. – М., 1984.
3. *Гамезо М. В., Петрова О. О., Орлова Л. М.* Вікова й педагогічна психологія. – М.: Педагогічне суспільство Росії, 2003.
4. *Малкіна-Пих І.Г.* Екстремальні ситуації. Довідник практичного психолога. – М.: Ексмо, 2005.
5. *Ромек В. Г., Конторович В. А., Крукович Е. І.* Психологічний довідник в кризових ситуаціях. – СПб., 2004.
6. *Сельє Г.* Психофізіологія стресу. М., 1991.
7. *Тарабріна Н. В.* Практикум для психології посттравматичного стресу. – СПб., 2001.

*В статье анализируются теоретические основы и закономерности преодоления в юношеском возрасте переживания критических жизненных ситуаций.*

Статтю подано до друку 23.05.2006.

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ І МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ**

Повсюдно відзначається той факт, що на тлі соціально-економічних трансформацій відбувається втрата життєвих смислоутворюючих ідеалів, зміна системи життєвих цінностей, зниження моральної культури як у суспільній так і в індивідуальній свідомості, що призводить до утрудненої орієнтації у зовнішньому світі, до складності у визначенні свого місця у життєвому просторі, напрямках і способах життєдіяльності, особливостях свого індивідуального життєвого шляху...

Підвищений інтерес до проблеми вивчення цінностей, ціннісних орієнтацій, моральної культури особистості виникає у період ціннісних криз, зміни пануючої системи та пошуку нових орієнтирів буття людини. Дане питання знайшло висвітлення у працях Б.Г.Ананьєва, Б.С.Братуся, Ф.Є.Василюк, О.М.Леонтьєва, В.А.Ядова, Д.О.Леонтьєва, С.Д.Максименка, В.О.Татенко, А.Маслоу, М.Рокича, С.Шварца, Г.Олпорта та ін.

Проблема формування моральної культури, морального виховання людини завжди залишається актуальною в силу специфічної природи моралі та її ролі в житті людини і суспільства. Мораль – це спосіб духовного освоєння дійсності, що впливає на характер суспільних взаємин і поведінки людини не ззовні, а зсередини, за допомогою вироблення внутрішньої мотивації, свідомо орієнтованої на добровільне слідування моральному обов'язку і виявленню доброї волі специфічними засобами моральної регуляції поведінки. Вони не можуть бути замінені прагненням до збереження суспільного порядку, до стійкості суспільного буття людини, готовності жити «як усі», що характерно для традиційних суспільств.

У періоди відносної стабільності та стійкості суспільного життя, мораль має тенденцію до часткового перетворення в стійкі звичаї. Моральна культура людини такого суспільства характеризується вірністю сформованим та усталеним зразкам поведінки, а значить орієнтацією на минулий досвід, на те, що вже реалізоване, на його збереження та закріплення. У цьому немає нічого поганого, тому що будь-яка культура є єдністю наступності й новаторства. Проте саме в моральній культурі така орієнтація суперечить її природі – бути ідеальним вираженням потреб майбутнього у формі ідеального досягнення, демонструвати критичну незадоволеність існуючим у вигляді наявного рівня суспільних взаємин і спонукати людину до пошуку більш досконалих форм буття та пристосування до змін у сучасному суспільстві. Моральна культура особистості виявилася похідною від завдань держави, а етика змушена співвідносити свої висновки з державною ідеологією.

Ще більш актуальним завдання морального формування особистості стає в перехідні періоди суспільного розвитку, коли стара система цінностей виявляється зруйнованою, що призводить до кризи особистості та суспільства, а нова – тільки створюється.

В.Б.Ольшанський визначає цінності як «...своєрідні маятники, що допомагають помітити в потоці інформації те, що є найбільш важливим для життєдіяльності людини та її поведінки. Те, що суперечить цінностям, буде неминуче проігноровано – або неувагою, або несприйняттям, або відсутністю погодженості у поглядах» [3].

Ціннісні орієнтації орієнтують людину серед об'єктів природного і соціального світу, створюючи впорядковану, осмислену, значущу для людини картину світу. Вони дають основу для вибору із існуючих альтернатив дій (цілей та засобів) оптимальної,

оцінки цих альтернатив, визначаючи «границі дій», тобто не тільки спрямовують, а й регулюють ці дії.

Одноманітна система цінностей, яка існувала у радянському суспільстві, втратила своє значення, оскільки вона затверджувалась декретально, а ієрархія цінностей була спущена зверху і мала верховну підтримку, що характерно для тоталітарної конструкції суспільної свідомості. В останні роки ми, навпаки, спостерігаємо соціально різноманітні наслідки модернізації суспільства і бачимо як своєрідно реалізується відоме положення про те, що кожне суспільство диктує умови життя і свої вимоги до моралі, норм життєдіяльності особистості [6].

Зараз цивілізація знаходиться у стані швидкої зміни, де бік об бік співіснують доволі суперечливі цінності, спостерігаються ніби змішування різних систем цінностей, але при цьому чітко проглядаються дві тенденції: перша виражається в поступовому витісненні на периферію традиційних цінностей, які домінували раніше у духовному житті. Суть другої полягає в тому, що перехід до нових стосунків, установок здійснюється іноді на хвилі утилітаризму, некритичного, поверхового оволодіння цінностями [5]. На шкалі цінностей цінності матеріального забезпечення піднімаються все вище, а духовні цінності опускаються на більш низькі позиції у рейтинговому списку.

На становлення ціннісних орієнтацій впливають зовнішні, соціальні умови та внутрішні чинники:

- соціальне середовище та умови життєдіяльності;
- провідна діяльність;
- усвідомлення особистістю структури навколишнього світу та свого місця в ньому;
- уявлення про сутність власного «Я»;
- знаходження свого об'єкта ідентифікації;
- соціальна ідентичність та цінності референтних малих контактних груп;
- усвідомлення соціальним суб'єктом своїх потреб у співвідношенні їх з предметами навколишнього світу;
- конфліктність ціннісно-сміслових структур [1, с.87].

Сьогодні у людини превалює орієнтація на особисті інтереси, утверджується розуміння свого соціального положення, орієнтація на оцінкове ставлення до іншої людини через призму конкретної діяльності.

Криза, яка переживається нашою країною, не в останню чергу викликана втратою гуманістичних моральних цінностей, насамперед, усвідомлення цінності індивідуального життя, індивідуальної волі та людської гідності, що відбулася внаслідок підпорядкування моралі політико-ідеологічним інтересам і цілям. Стає все більш очевидним, що одних тільки економічних реформ для її подолання недостатньо. Необхідне вироблення нового бачення світу, що піднімає мораль над економічними, політичними і соціальними процесами в якості целепокладаючої та оцінюючої інстанції. Будь-які соціальні перетворення тільки тоді виявляються прогресивними, коли служать духовному, моральному відродженню й удосконаленню людини і суспільства.

Людина відрізняється від інших істот тим, що вона постійно оцінює ті чи інші феномени (світ в цілому, явища соціальної реальності, факти власного життя) за їх значимістю. Специфіка людського буття полягає в ціннісному ставленні до світу. І незаперечним є той факт, що у суспільстві реально склалася система оцінювання успішності, значимості та повноцінності тієї чи іншої людини. Нею є система

матеріальної (грошової) винагороди.

Е.Гонтмахер стверджує, що зараз відбувається перехід людини від типу *Homo sovieticus* до типу *Homo economicus*. Цей *Homo economicus* характеризується насамперед здатністю «метушитися на ниві заробляння засобів існування», яка повністю зводить людину на рівень економічної поведінки і вбудовування у фінансові системи, визначає її як функцію зовнішнього середовища, вимагає масовидної польової поведінки, і, як наслідок, робить зайвою, навіть шкідливою унікальну та неповторну особистість цієї людини [4].

Е.Фромм писав: «...людина перестала займатися пошуком вищої мети в житті і зробила з себе інструмент, який служить економічній машині, збудованій її ж руками. Вона турбується про ефективність і успіх, а не про щастя й розвиток душі» [10].

Хоча багато хто з «гуманістично орієнтованих психологів» презирливо ставиться до такої системи оцінювання значимості людини, гроші – найважливіша основа нашої культури (гроші стали сильнішими, зрозумілішими і реальнішими за інші існуючі системи оцінки особистості). Наприклад, В.Поляков у праці «Технологія кар'єри» прямо пише, що «зробити кар'єру – значить домогтися престижного положення в суспільстві і високого рівня доходів» [7, с. 5]. Реально дуже багато молодих людей саме так і уявляють собі «успішне» життя та «успішну» самореалізацію і, відповідно, «неуспіх» у даному напрямку сприймають не тільки як особисту трагедію, але і як образу на суспільство, на педагогів, психологів, котрі не дозволили реалізувати подібні прагнення, не підказали, як краще (простіше) досягти подібного щастя.

На жаль, більшості легше орієнтуватися на спрощену систему суспільного визнання (зокрема на шкалу престижу і високого заробітку), ніж вибудовувати для себе інші системи цінностей та смислів. Таким чином, однією з етичних задач, яка постає перед системою освіти та батьками сьогодні, є формування і вибудовування готовності до більш розгорнутої орієнтації в цінностях культури, знань про світ, моральну підтримку, до яких відносяться не тільки гроші (важливий елемент), а й інші, не менш важливі цінності, смисли та ідеали.

Важливо позначити предметне і проблемне поле обговорення даної проблеми. Окреслимо поняття «права», «моралі» і «моральності».

Право – це фіксовані норми поведінки, за порушення яких людина несе суворо встановлену відповідальність (при цьому хороше право завжди повинне відображати існуючі суспільні норми і відповідати загальному рівню розвитку даного суспільства).

Мораль – це неформальні (неписані) норми поведінки, що відображають сформовані традиції, звичаї і навіть... забобони (одним з центральних понять моралі є почуття боргу перед оточуючими людьми).

Моральність – це скоріше совість конкретної людини, яка ґрунтується на прийнятті чи неприйнятті існуючих норм життя, що дозволяє людині зберігати свою гідність в нестандартних ситуаціях, коли для ухвалення рішення не допомагають ні норми права, ні норми моралі (зрозуміло, що для всіх можливих ситуацій ніяких норм і правил поведінки не напасешся). Таким чином, моральність – це етична імпровізація, що базується на індивідуальній совісті та почутті власної гідності [8].

Процес формування моральної культури особистості полягає в оволодінні моральними цінностями, які, з одного боку, прості, самоочевидні – доброта та людяність, обов'язок і совість, чесність і порядність, свобода і незалежність, а з іншого – завжди були предметом дискусій та моральних пошуків.

Зміна соціальних умов, суспільних ціннісних орієнтирів ведуть до того, що механізм відтворення цінностей перестає бути провідним, поступаючись місцем адаптаційним механізмам. Даний процес можна прослідкувати через аналіз індивідуальної ціннісно-сислової системи особистості:

- збереження попередньої ціннісно-сислової сфери суб'єкта в умовах, що змінюються;

- розлад індивідуальної ціннісної системи, внаслідок чого виникає стан, який означає індивідуальний ціннісний вакуум, стан відчуження;

- розвиток як зміну ціннісно-сислової системи особистості, коли збагачується внутрішній зміст цінностей з допомогою механізму адаптації до соціальних умов, що змінюються [5].

Наявність стійкої ціннісної системи – важлива умова збереження як внутрішнього (психічного), так і зовнішнього (соціального світу). Без цінностей не може існувати та розвиватися ні суспільство, ні особистість.

Ціннісні орієнтації та моральна культура формуються та розвиваються у процесі соціалізації. На різних етапах соціалізації їх розвиток неоднозначний і визначається чинниками сімейного та інституціолізованого виховання й навчання, професійної діяльності, суспільно-історичними умовами. Тому важливо, щоб сьогодні саме освітній процес сприяв не лише формуванню і становленню нової системи цінностей, яка б дозволяла людям швидше адаптуватися в новому суспільстві, що модернізується, але й допомагав молодій людині не розгубити по дорозі в цивілізоване майбутнє духовні ідеали, цінності та традиції свого народу.

Виховання на основі цінностей має гуманістичний характер і пов'язане передусім з переосмисленням всього виховного процесу, з виявленням у цьому соціальному явищі тих аспектів, моментів, можливостей, які ігнорувалися, а саме: виняткова увага до внутрішнього світу особистості, поєднана з соціологічною рефлексією.

Формування ціннісно-сислових орієнтацій – складний процес, який реалізується через різні психологічні механізми: інтеріоризацію, ідентифікацію, інтерналізацію.

Б.Г.Ананьев зазначає, що «формування особистості шляхом інтеріоризації – присвоєння продуктів суспільного досвіду та культури у процесі виховання і навчання – є разом з тим засвоєнням певних позицій, ролей і функцій, сукупність яких характеризує її соціальну структуру. Всі сфери мотивації та цінностей детерміновані саме цим суспільним становленням особистості» [11, с. 28].

В.Г.Леонтьев наголошує на тому, що базовими компонентами механізму ідентифікації є переживання значимих для людини цінностей, і розвиток особистості відбувається саме через специфічне наслідувальне засвоєння особистісних смислів.

Інтерналізацію розглядають вже як більш складний процес, який припускає свідоме та активне сприйняття оточуючого світу, а також активне відтворення прийнятих норм і цінностей у своїй діяльності. Крім того інтерналізація пропонує прийняття на себе відповідальності, інтерпретацію значимих подій як результат своєї власної діяльності [11, с. 29].

Звідси випливає, що процес формування ціннісних орієнтацій нерозривно пов'язаний з загальними закономірностями соціального розвитку і йде двома детермінуючими один одного напрямками: розвиток ціннісно-сислових орієнтацій, пов'язаних з нормативами взаємостосунків людей один з одним, і з нормативами

взаємодії суб'єкта з предметами у світі постійних речей. Інтеріоризація, ідентифікація та інтерналізація, у свою чергу, є умовами соціалізації особистості.

Сьогодні перед системою освіти стоїть завдання виховання творчої, самовизначеної особистості. Як зазначає В.Сафін [9], особистість, що самовизначається, – це суб'єкт, який усвідомив, чого він хоче, що він є, що він може, чого від нього очікують колектив, суспільство. Поведінка такої особистості характеризується не тільки дотриманням норм, прийнятих у суспільстві, але й орієнтованістю на певного роду групові та суспільні цінності, які можуть виступати у вигляді цілей, життєвих планів. Для особистості, що самовизначається, важливо не тільки те, що і як вона робить, але й ради чого робить – усвідомлення нею моральної культури та ціннісно-смислової сфери своєї життєдіяльності.

### Література

1. Горбенко Ю.Я. Особливості впливу військового соціального середовища на становлення ціннісних орієнтацій особистості в умовах професійної підготовки // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць інституту психології ім.Г.Костюка АПН України. – Т.VII., в.6. – С.86-94.
2. Кондрашов В.А. Формирование нравственной культуры личности в процессе университетского образования
3. Кон И.С. В поисках себя. – М., 1984. – 148с.
4. Крупнов Ю. Борьба за личность // <http://www.krounov.ru>
5. Митина Г.В. Изменения ценностного ядра российского менталитета в условиях трансформирующегося общества // Ценности и ценности мира: Сб.материалов научн. конференции / Под. Ред.А.М.Арзамасцева. – Магнитогорск: МГТУ, 2004. – 218с. – С.104.
6. Поздеева С.М. Российское общество в условиях модернизации (социально-философский анализ). – Уфа, 1998.
7. Поляков В.А. Технология карьеры М., 1995.
8. Пряжников Н.С. Право на нравственность. Этические проблемы практической психологии // <http://psyedu.ru/av.php?tema>
9. Сафин В.Ф. Ников Г.П. Психологические аспекты самоопределения личности // Психологический журнал. – 1984. – №4. – С.65-74.
10. Фромм Э. Психоанализ и религия. – М., 1989.
11. Ценностно-смысловая сфера личности. Учебное пособие /Под ред. А.В.Серого, М.С.Яницкого - Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999 - 92 с.

*В статье раскрывается психолого-педагогическое содержание проблемы формирования моральной культуры и человеческих ценностей в современном обществе. Авторы описывают факторы, которые влияют на формирование ценностей, моральной культуры и показывают роль системы образования в этом процессе.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

**АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-СОЦІАЛЬНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ  
СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ СІМ'Ї**

Психологи, соціологи, філософи вивчають закономірності виникнення, становлення й руйнування родини як специфічної малої соціальної групи, умови та механізми її функціонування.

Психологічному аналізу підлягають різні аспекти сімейного життя: витоки утворення сім'ї; формування готовності до шлюбу й подружніх стосунків; загальні тенденції розвитку сім'ї, особливості шлюбно-сімейних міжособистісних взаємин та інші соціально-психологічні проблеми. Досліджується вплив сім'ї на формування особистості дітей. Психологія вивчає особистісні та соціально-психологічні чинники, що зміцнюють або дестабілізують шлюб. Багато уваги приділяється питанням статеврольового виховання молоді, формуванню просімейної мотивації, психологічним аспектам сексуальних стосунків, взаємоадаптації шлюбної пари, їхній психологічній сумісності. Чільне місце відводиться дослідженню соціально-психологічних процесів, що відбуваються в сім'ї: сімейна комунікація ті інтеракція, міжособистісна перцепція, рольова диференціація у взаєминах подружжя [4, с.156].

Сім'я – це мала соціальна група, заснована на шлюбі та кровній спорідненості. Члени сім'ї об'єднані емоційними зв'язками, спільністю побуту, моральною відповідальністю, взаємодопомогою. Сімейні взаємини є офіційними за формою та неофіційними за змістом [2, с.215].

За останні десятиліття вітчизняна та російська психологічна література збагатилась значною кількістю робіт, які всебічно розглядають різні проблеми сімей. Позитивним є те, що крім робіт соціологічного спрямування з'явилися прикладні роботи, орієнтовані на психологів-практиків. До таких робіт можна віднести: монографію А.А. Бодальова та В.В. Століна „Сім'я в психологічному консультуванні”, робота Е. Г. Ейдемільера та В.В. Юстицька „Психологія та психотерапія сім'ї”, робота С. Краткохвіла „Психотерапія сімейно-сексуальних дисгармоній”, праці В.Г.Херсонського та С.В.Дворяка „Психологія та психопрофілактика сімейних конфліктів”, роботи Г.С. Кочаряна та А.С. Кочаряна „Психотерапія сексуальних розладів та подружніх конфліктів”, В. Сатір „Як будувати свою сім'ю”, Р.Бендлер, Д. Грідер, В. Сатір „Сімейна терапія”, Пезешкіана „Позитивна сімейна психотерапія” та ін.

Тепер стає все більш зрозумілим, що сім'я належить до особливих, фундаментальних груп суспільства. Саме сім'я здійснює народження, виховання і вирощування нових членів суспільства. Крім того, сім'я впорядковує сексуальні відносини між людьми. В певній мірі вона є і своєрідною моделлю суспільства, всіх соціальних зв'язків і відносин для людини [8, с.36-37]. Протягом багатьох віків сім'я здійснювала накопичення і передачу у спадок певної власності. В сім'ї, людина вперше зустрічає розподіл праці (у веденні домашнього господарства, самообслуговуванні сім'ї) [7, с. 62].

Отже, з одного боку, сім'я – досить замкнуте об'єднання людей, які охороняють свій внутрішній світ, свої таємниці та секрети, що чинять опір зовнішнім впливам. Якщо забрати в сім'ї її внутрішній світ, зробити все, що відбувається в ній, відкритим дією суспільства, вона розпадається. З іншого боку, сім'я - об'єднання людей, відкрите для всього, що відбувається в світі. В сім'ю проникають проблеми суспільства, і це не руйнує її, а, навпаки, сприяє її розвитку, дозволяє задовольняти особисті потреби в

спілкуванні з іншими людьми, забезпечує почуття безпеки і захищеності [6, с.46].

В роботах психологів та соціологів зустрічаються різні макросоціальні обґрунтування процесів функціонування сім'ї в суспільстві. Так, А.Г. Харчев довів, що суттєвою причиною нестабільності сім'ї та шлюбу є науково-технічна революція. Але, як вказують Е. М. Тійт та Д. Кутсар навіть на соціологічному рівні незрозумілі мікро соціологічні фактори, що обумовлюють розпад однієї сім'ї та збереження іншої. Автори роблять висновок, що ще немає оптимальної теорії, яка б повністю пояснювала функціонування сім'ї. Хоча в багатьох вищезазначених роботах виділяються найважливіші аспекти нормального функціонування сім'ї: готовність до вступу в шлюб, подружня сумісність, задоволеність сімейним життям, стабільність сім'ї. Вивчення сімейної нестабільності свідчить про те, що однією з найбільш поширених причин подружніх конфліктів є несумісність. Але нажаль часто цим поняттям прикривають відсутність взаєморозуміння, недовіру, неповагу [9, с. 94].

Для забезпечення психологічного комфорту в сім'ї та успішного її функціонування суттєве значення має те, як складаються взаємини і взаємодія принаймні у трьох складових: між самим подружжям, між батьками й дітьми, між братами й сестрами, якщо в родині зростають двоє і більше дітей. Основним чинником, який зумовлює характер взаємин і взаємодії в усіх ланках сім'ї, є ставлення подружжя один до одного та їх батьківські установки щодо дітей. Виникнення порушень у сімейних взаєминах, як правило, пояснюється наявністю значної дистанції між членами родини, пов'язаної з прагненням уникнути контакту, неприйняттям особистості партнера або надмірною емоційною зосередженістю на ньому, що виявляється в опіці, захисті, надмірній вимогливості та спробі будь-що підігнати його під уявлюваний образ чоловіка, дружини або дитини [7, с. 287].

Як соціальна група сім'я розв'язує завдання, котрі стосуються осіб, які її складають, а також ті, що торкаються безпосередньо суспільства. Завдяки репродуктивній функції сім'я забезпечує відтворення суспільства. Крім того, шлюб є схваленою суспільством формою задоволення сексуальних потреб людей. Дорослі члени сім'ї, виконуючи в суспільстві професійні функції, своєю працею створюють економічні основи існування родини, забезпечують її матеріальні та культурні потреби. Сім'я виконує обслуговуючу й опікунську функції щодо своїх членів, забезпечуючи їм надання різноманітних послуг, а також піклуючись про тих, хто потребує допомоги (діти, старі або хворі та інваліди). У такий спосіб в сім'ї задовольняються альтруїстичні потреби [3].

Сім'я виховує для суспільства нових громадян, передаючи їм мову, основні форми поведінки, національні традиції й звичаї, моральні та духовні цінності. Сім'я виконує соціалізуючу функцію. Соціалізації зазнають не тільки діти, які завдяки їй вросли в суспільство, а й саме подружжя, оскільки адаптація до шлюбних, батьківських та інших сімейних ролей — це також соціалізуючий процес. Водночас він задовольняє батьківські потреби у вихованні дітей і збагачує новим соціальним досвідом особистість шлюбних партнерів [8, с. 116].

Сім'я сприяє збереженню психічного здоров'я, суспільства завдяки виконанню психогігієнічної функції, яка полягає в забезпеченні почуття стабільності, безпеки, емоційної рівноваги, а також умов для розвитку особистості своїх членів. Стабільна, добре функціонуюча сім'я дає змогу кожній особі, яка її складає, задовольняти такі потреби, як любов, емоційна близькість, розуміння і повага, визнання тощо. У такій сім'ї індивід має умови для самореалізації, самоствердження, збагачення й розвитку своєї особистості. Отже, сім'я суттєво впливає на своїх членів, задовольняючи їх

потреби — біологічні, емоційні, психосоціальні та економічні [9, с. 149].

Зміни, що відбуваються в житті сім'ї, тісно пов'язані зі змінами й перетвореннями в суспільстві, частиною якого вона є. Різні соціальні зрушення, індустріалізація, урбанізація, професійна праця жінок, зміни в матеріальній і духовній культурі, зумовлені науково-технічним прогресом, поліпшенням засобів комунікації тощо, впливають на сім'ю. Зокрема, вони викликають зміни ролей і позицій у межах родини, ціннісних орієнтацій, норм і способів поведінки, укладу сімейного життя взагалі [1, с. 213].

Кожна сім'я створює власну мікрокультуру на основі загальносімейних цінностей, традицій, звичаїв, норм і правил поведінки. Шлюбна пара, розбудовуючи власний стиль життя, спирається при цьому на усталені в конкретному суспільстві норми, а також ті, що запозичені з батьківських сімей і збагачені досвідом свого самостійного життя [5, с. 268].

Результати наукових досліджень, досвід роботи в психологічній консультації з питань шлюбу і сім'ї, самостійні дослідження дозволили виділити і описати сучасні тенденції у функціонуванні української сім'ї:

- все більшого розвитку набуває неповна і позашлюбна сім'я;
- багато чоловіків і жінок свідомо не вступають у шлюб, а задоволення потреби в коханні пов'язують із пошуком сексуального партнера, а не створенням сім'ї;
- дошлюбна поведінка молоді характеризується активними сексуальними пробами на фоні недостатньої психосексуальної обізнаності;
- зростає кількість молодих сімей, основним мотивом створення сім'ї для яких є вимушені обставини (народження дитини);
- серед мотивів вступу в шлюб у молоді домінують раціональний і матеріальний розрахунок;
- у дошлюбній поведінці молодих людей спостерігається неадекватно-завищені вимоги до особистості партнера і до шлюбу в цілому (частіше у жінок), що веде до відмови від створення сім'ї і спричиняє умови для самоактуалізації особистості тільки в професійній діяльності [2, с. 154].
- в установках на лідерство і керівництво в сім'ї значна частина чоловіків віддають перевагу ведучій ролі чоловіка, більша частина жінок орієнтована на демократичну сім'ю. Але в сімейному житті багато молодих жінок виявляють тенденцію до домінування і маніпуляції партнером, дітьми;
- сучасні сім'ї, які вступають у шлюб стійко орієнтовані на малодітну сім'ю [2, с. 155];
- більшість пар (з різним сімейним стажем) не схильні до співробітництва, пошуку шляхів стабілізації відносин, у них не сформовані соціально-психологічні уміння вирішувати міжособистісні проблеми. Все це формує установку на розлучення як засіб вирішення конфліктів і напруги;
- протилежність мотивів, цілей, функціонально-рольових позицій, особистісних характеристик молодого подружжя все більше ускладнює адаптації до шлюбу, зменшує гнучкість і толерантність партнерів, скорочує тривалість адаптивного періоду молодої сім'ї, наближає їх до розлучення [3, с.247].
- “хвороба сім'ї” понижує її психотерапевтичну функцію і здатність самостійно долати труднощі і переборювати кризові періоди;
- сучасна сім'я характеризується дезінтегрованістю і незахищеністю її членів перед зовнішніми факторами.

До сімей, які включені в “групу ризику”, можна віднести:

- за стажем - молода сім'я (не завершено процес адаптації, не створено спільної системи цінностей), сім'я середнього віку (призвичаєння, відсутність нових вражень, буденність) літня сім'я (після виходу з сім'ї дорослих дітей утворюється «вакуум» в подружніх стосунках);

- різниця в віці подружжя - 0-3 роки , 10-20 років;
- шлюби заключені через зовнішні причини: “вагітності нареченої”, матеріальна вигода.

На фоні описаних тенденцій відбувається зниження цінності сім'ї, її значення для особистості.

В умовах економічної нестабільності, зниження матеріального достатку сім'ї, подружжя вимушене шукати інші форми заробітку (бізнес, індивідуально-торгівельна діяльність), що вносять зміни в життєві плани сім'ї і її функціонально-рольову структуру. Неузгодженість функцій і ролей збільшує незадоволеність шлюбом.

Задоволеність чи незадоволеність шлюбом залежить від багатьох складових, в яких людині іноді дуже важко розібратись. Найбільш складна сторона задоволеності сімейним життям полягає у тому, що людина може бути глибоко незадоволена сама собою. Ця прихована незадоволеність може переноситись на членів сім'ї (дружину, чоловіка, дітей). Роздратування, злість, викликані власними лінощами, слабкістю волі, неорганізованістю, невихованістю, можуть відбитись на взаєминах з оточуючим людьми. В таких випадках людина хворобливо реагує на критику власних недоліків[5, с. 168].

В практиці психологічного консультування сімей постає необхідність звертатись до діагностики задоволеності шлюбом. Виходячи із теоретичних і експериментальних даних, можна виділити наступні критерії, за допомогою яких визначається задоволеність шлюбом:

а) якість подружніх відносин (рівень емоційних відносин в сім'ї, інтенсивність і зміст спілкування в шлюбі, відпочинок сім'ї);

б) орієнтація на спільну діяльність в сім'ї. Участь подружжя в домашніх справах;

в) ставлення до грошей, матеріальне забезпечення сім'ї;

г) значимість дітей в житті людини, кількість дітей в сім'ї, ступінь участі у вихованні дітей;

д) значимість сексуальних відносин;

е) рівень бар'єру перед руйнуванням шлюбу, лояльність по відношенню до розлучення;

ж) наявність чи відсутність альтернативи шлюбу [7, с. 143].

Крім того, були виділені соціально-психологічні фактори, які впливають на задоволеність шлюбом: вік, стать, тривалість дошлюбного знайомства, подружній стаж, кількість дітей.

Аналізуючи якісні показники сімей, відмічено, що середню сучасну сім'ю відрізняє: закритість, консервативність, дисгармонійність, корпоративність у відносинах. Прослідковується зростання кількості розлучень людей похилого віку. Збільшується кількість жінок незадоволених сексуальними відносинами з чоловіком. Збільшились скарги подружжя на сексуальні дисфункції, які детерміновані психологічними факторами [ 2, с. 216].

Сім'я надзвичайно чутливо реагує на будь-які зміни, що відбуваються в соціальному організмі суспільства. Вона завжди була й залишається моделлю

конкретного історичного періоду і, можна сказати, що вона в мініатюрі відбиває його динамічні і суперечливі процеси.

Отже, можна зазначити, що сьогодні родина переживає скрутні часи - ідеологічна і професійна переорієнтація, матеріальна скрута, невпевненість у майбутньому, визначення нових життєвих пріоритетів. Тому необхідною є підтримка різних соціальних інститутів, які поступово будуть забезпечувати стабільні умови для розвитку сім'ї і запобігати деструктивним змінам на усіх етапах її розвитку та функціонування. Аналіз проблем, тенденцій, механізмів функціонування сім'ї дозволить розробити концепції і програми допомоги. Науковий підхід до вирішення завдань соціальної і демографічної політики заключається у врахуванні об'єктивних процесів розвитку сім'ї і соціально-демографічних тенденцій, які дають можливість прогнозувати майбутнє інституту сім'ї.

### Література

1. *Бедальф* Стив. Счастливая семья: как уберечь свои чувства (С. Бедальф, Ш. Бедальф – х.: клуб семейного досуга, 2002. – 240 с.
2. *Бондарчук О.І.* Психология семьи: Курс лекций. – К.: МА УП, – К., 2001.
3. *Дорно И. В.* Современный брак: проблемы и гармония. –М.: Педагогика, 1990. – 269 с.
4. *Дружинин В. Н.* Психология семьи. – М.: КСП, 1996. – 156 с.
5. *Зацепин В.И.* Молодая семья: соц.-эконом, правовые, морал-психолог. проблемы. – К., Україна, 1991. – 313 с.
6. *Карабанова О.А.* Психолог. семейн. Отношений: Учеб. Пособ.- М.: Самара: Изд-во СИОКПП 2001.- 119с
7. *Макаров Ю.Я.* Синкова Е.М. Практическая психология семейных отношений: Учеб. пособие / Пензенский гос.пед.ун-т им. В.Г. Белинского. – Пенза, 2001.–193с.
8. *Тюленев А.Е.* Проблемы подготовки школьников к реализации социальных функций семьи: функциональный подход – Курск, 2001.–128 с.
9. *Супружеская жизнь: Гармония и конфликты* / Сост. Л.А. Богданович, авт.кол.: Г.Б. Богданов и др. – М.: Профиздат, 1991.– 176с.

*Статья посвящена психологической и социальной характеристикам современной украинской семьи. Выделены основные тенденции функционирования современной семьи.*

Статтю подано до друку 13.05.2006.

## **ФЕНОМЕН ЗАВЧЕНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ, ЩО ПОСТРАЖДАЛИ ВІД НАСЛІДКІВ АВАРІЇ НА ЧАЕС**

**Постановка проблеми.** Проблема мотивації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів все ширше обговорюється в зв'язку з трансформаційними процесами в системі вищої освіти в наші країни. Перехід до стандартів європейської освіти вимагає від студентів зростання активності та самостійності у роботі. Виклад навчального матеріалу набуває консультаційних форм, коли після лекційного висвітлення базових положень дисципліни, студенти здебільшого самостійно опрацьовують наукові джерела, отримуючи при цьому планові консультації викладачів. Скорочення аудиторних годин веде до необхідності самостійного планування свого часу студентами, його розподілу на пошук літератури, її опрацювання, практичні дослідження тощо. Зниження тотальності контролю за навчальною діяльністю студентів не означає його відсутності, – структура заліків та екзаменів ускладнюється, з'являються професійно-орієнтовані завдання<sup>1</sup>. В зв'язку з перерахованими змінами в організації навчального процесу і його переходу на кредитно-модульну систему, студенти ставляться у ситуацію вибору, в якій самостійність і активність веде до навчальної успішності, а пасивність і неможливість правильно організувати свій час – до низьких результатів у навчанні.

Аналіз навчальної діяльності студентів є продуктивним за використання теорії завченої безпорадності, започаткованої М. Селігманом. В основі теорії лежать уявлення про те, що безпорадність, пасивність і, навіть, депресивна поведінка можуть бути “завчені” людиною за умови накопичення досвіду власної неможливості впливати на ситуацію, що склалася [ 10] . Д. Хірото, продовжуючи дослідницьку лінію М. Селігмана, дійшов висновку, що завчена безпорадність має тенденцію до генералізації – розповсюдження на широкий спектр ситуацій, в результаті чого закріплюється своєрідна модель поведінки, більше того – життєва стратегія “безпорадності” [ 9] . Подальші дослідження показали, що завчена безпорадність стимулюється, здавалось би позитивними підкріпленнями, такими як співчуття, надання допомоги, опіка тощо [ 7] .

Аналіз ставлення викладачів, працівників деканатів та інших посадових осіб до студентів, що постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС дає підстави для припущень про існування феномену завченої безпорадності у їх навчальній діяльності. Студенти, які народилися і проживають на забруднених територіях, користуються системою соціальних пільг та гарантій, передбачених державою. Як абітурієнти вони мали право позаконкурсного вступу у вуз, як студенти – гарантію отримання подвійної стипендії, навіть за умов задовільного навчання, стосовно них майже не піднімаються питання щодо санкцій за неуспішність. Міркуємо: чи не спричиняє така система соціальної опіки навчальну пасивність у студентів, зниження ініціативності, втрату мотивації досягнень, адже те, за що інші студенти вимушені активно боротися (право здобувати вищу освіту, стипендія, місце у рейтингу), – їх, постраждалим від аварії на ЧАЕС, колегам дістається з мінімальними зусиллями?

### **Мета дослідження**

Метою нашого дослідження є ідентифікація та аналіз феномену завченої безпорадності

---

<sup>1</sup> Особливості кредитно-модульної системи навчання та взаємодії у системі викладач/студент описуються з досвіду соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка

в навчальній діяльності студентів, що постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій**

Переважна кількість досліджень, які реєструють завчену безпорадність, стосуються осіб, що зазнали впливу стресогенних факторів та різного роду катастроф і отримують допомогу суспільства. Аналізуючи причини виникнення цього феномену Є. Вахромов зазначає, що найбільший відсоток безпорадності реєструється в розвинених країнах, де існує система соціальної підтримки маргінальних верств населення (біженців, переселенців, безпритульних, безробітних тощо). Постраждалі громадяни отримують можливість зручно існувати за рахунок держави, не намагаючись щось зробити натомість [ 1] .

Д. Четверіков описує прояви безпорадності у поведінці адиктивних осіб, яких особливо опікують родичі та друзі в реабілітаційний період. У хворих зникає потреба докладати зусилля, адже контроль за ситуацією переходить до рук опікунів [ 8] .

Аналізуючи білоруську трагедію на Немізі (загибель людей у натовпі під час масового молодіжного свята), Ж. Гринюк наголошує, що однією з її причин стало розпорошення відповідальності учасників і організаторів свята. Корені проблеми авторка вбачає в молодіжній політиці, яку називає “політикою добрих намірів” та “джерелом вивченої безпомічності”. На її думку, намагання суспільства гіперопікуватися молоддю, ведуть до формування у юнаків і юнок безвідповідальності та пасивності [ 3] .

Видається схожою за структурою і наслідками ситуація, що склалася навколо студентів, постраждалих від аварії на ЧАЕС. Звісно, суспільна опіка є необхідною в плані оздоровлення, покращення харчування та побутових умов, але чи має вона розповсюджуватися і на навчальну діяльність? Чи не стимулює це розвиток завченої безпорадності в навчальній діяльності студентів?

### **Основний матеріал і результати дослідження**

З метою ідентифікації феномену завченої безпорадності в навчальній діяльності студентів, що постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС, був використаний метод експертних оцінок. Експерти, викладачі фахових дисциплін, оцінювали поведінкові прояви студентів.<sup>2</sup> П'ятнадцять тверджень, що давалися для оцінки, розроблялися на основі даних про специфіку прояву завченої безпорадності: нездатність активно і самостійно діяти, навчатися і адаптуватися до нових ситуацій, емоційна невідповідність ситуації [ 7] .

Поведінкова активність та самостійність діагностувалася твердженнями типу: “Самостійно шукає літературу до тих питань, що були недостатньо висвітлені у лекціях”; адаптивні можливості – “Вивчає матеріал, який був пропущений внаслідок хвороби або іншої поважної причини”; емоційна адекватність – “З метою отримання кращої оцінки не використовує емоційного тиску на викладача (прохань, сліз тощо)”.

В результаті експертної оцінки було виявлено, що 9 з 10 досліджуваних студентів зі статусом постраждалих від аварії на ЧАЕС, які навчаються за державним замовленням, демонструють усі форми поведінкового дефіциту: нестачу активності, адаптивності та емоційної відповідності (0,9 – середній бал експертної оцінки по

---

*2 В бланках для експертної оцінки значилися прізвища 10-ти студентів, які мають статус постраждалих від наслідків аварії на ЧАЕС III, IV ступенів і навчаються за державним замовленням; десяти студентів зі статусом “чорнобильців”, що вчать за контрактом та двадцяти студентів без статусу (10 – успішних у навчанні, 10 – таких, що не встигають у навчанні).*

групі при максимумі – 15). Усі ці прояви реєструються всього у 4 з 10 “студентів-чорнобильців”, які навчаються за контрактом і мають менший ступінь вираженості (5,2). Відмінники набрали максимальну кількість балів за експертною оцінкою (11,1). У поведінці студентів, що не встигають у навчанні, також реєструються ті прояви безпорадності, що стосуються втрати активності та емоційної стабільності, стосовно ж адаптивності, то вона майже не порушена (2,8).

Матеріал для аналізу змісту феномену завченої безпорадності у навчальній діяльності студентів, що постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС, був зібраний за допомогою методики вивчення динамічних механізмів розвитку здібностей (рефлексії здібностей), розробленою та адаптованою авторським колективом під керівництвом О.Л. Музики [ 6] . Основна мета, закладена в методику на етапі розробки – визначення особливостей особистісної рефлексії (діяльнісної та соціальної), співзвучна із проблемами мотивації, а тому дозволяє ідентифікувати феномен завченої безпорадності у її структурі та визначити його специфіку.

Аналіз змісту діяльностей та вмінь, які виділяють досліджувані, дає можливість встановити їх відповідність соціальній ситуації розвитку, ступінь самостійності та активності, необхідної для їх виконання. Аналіз змісту тих діяльностей, що є потенційно важливими для студентів, дає підстави для висновків про навчально-адаптивний потенціал, орієнтацію на досягнення чи уникання невдач. Вивчення специфіки соціальної рефлексії веде до розуміння змісту особистісно важливих якостей, їх активного чи пасивного характеру. Встановлення значимих осіб веде до усвідомлення особливостей соціальної підтримки та критики в оточенні досліджуваних.

Зважаючи на ідеографічність дослідження, результати важко піддаються узагальненню. Продуктивним є класифікаційний аналіз у руслі концепції ціннісних криз О.Л. Музики, в результаті якого нам вдалося ідентифікувати та описати зміст окремих кризових явищ у свідомості студентів, що свідчать про наявність феномену завченої безпорадності [ 2, 5] :

- *відсутність значимих діяльностей та вмінь у загальному переліку* (атрофія діяльнісної сфери): досліджувані не вказують жодної діяльності або вміння, яке б було оцінене ними на рівні 7-10 балів (Пр.: “в’язати крючком (5), танцювати (4), малювати (5), плести бісером (4); серед причин такої оцінки вказується “мені це приносить задоволення, але ж це не важливо”, “тому, що це не напружує”, “це нікому крім мене не потрібно”;

- *відсутність у переліку діяльностей таких, що вимагають активності та самостійності* (ригідність діяльнісної сфери): жоден з досліджуваних не вказав діяльностей, у структуру яких входили б конкурентні стосунки або необхідність проявляти ініціативу;

- *відсутність навчальної діяльності у переліку тих, якими володіють* (соціальна невідповідність діяльнісної сфери)<sup>3</sup>;

- *низький рівень операціоналізації важливих діяльностей та вмінь* (низька рефлексивність діяльнісної сфери) полягає в тому, що досліджувані не можуть розкрити зміст діяльностей у вигляді дій та операцій, що входять до їх складу.

- *мала кількість діяльностей та низька значимість виділених* (гіпотрофія діяльнісної сфери) коли студенти виділяють кілька (в наших пробах 1-5) діяльностей,

---

<sup>3</sup> Результати дослідження співзвучні з отриманими Т.М. Майстренко при дослідженні особливостей рефлексії здібностей студентами з низькою навчальною успішністю □4□.

із показником особистісної важливості не вище 6-7;

– *відсутність або мала кількість бажаних діяльностей, вмінь, дій та операцій* (редукція діяльнісного потенціалу): досліджувані можуть взагалі не прагнути до самовдосконалення, боячись невдач або пояснюючи таку ситуацію необхідністю зайвий раз напружуватися “не впевнена, що зможу вивчити англійський, та і навіщо мені це потрібно”, “не хочу я більше нічого робити...”, “навчальних завдань стільки, що часу ні на що не вистачає”, “і так проблем достатньо”;

– *серед значимих осіб відсутні ті, які можуть критикувати* (низька самокритичність): студенти серед значимих осіб виділяють бабусь, матусь та інших людей, які їх люблять і допомагають їм, жоден з досліджуваних не включив у коло референтних осіб викладачів чи інших людей, чия б думка про себе хотів змінити.

– *неможливість виділити якості, які поцінуються референтними особами* (соціальна інфантильність): у досліджуваних відсутня (мало розвинена) соціальна рефлексія, їм важко виділити (відрефлексувати) власні якості (Пр.: “мене цінять таким який я є”, “мене люблять за те, що я існую, а не за якість якості”, “нехай вона сама (значима особа) відповість, звідки я знаю”.

– *відсутність або мала кількість бажаних якостей* (редукція моральнісного потенціалу) фіксується, коли досліджувані відмовляються називати якості яких би хотіли набути, або називають малу кількість таких якостей (“я влаштовую себе такою, яка є”).

– *відсутність якостей (наявних чи бажаних), що свідчать про особистісну активність* (пасивність моральнісної сфери): якості, що означаються як такі, що сприяють досягненню успіху, є здебільшого пасивними типу: “довіра”, “поступливість”, “розсудливість”, “слухняність”, “вихованість”, “спокій”, “терпіння” тощо.

### **Підсумок**

Описані особливості діяльнісної та соціальної рефлексії є спільними для всіх досліджуваних студентів і в сукупності утворюють симптомокомплекс завченої безпорадності. Атрофія діяльнісної сфери, редукція діяльнісного та моральнісного потенціалів, низька самокритичність, соціальна інфантильність, – лише умовні назви тих кризових явищ, що мають місце в свідомості юнаків та юнок, постраждалих від наслідків чорнобильської катастрофи. Важко сказати напевне, чим вони викликані, суспільною гіперопікою чи іншими факторами. На завершення процитую слова однієї зі студенток, яка йдучи на конференцію, в рамках якої написана ця стаття, сказала: “Коли вибухнув Чорнобиль нам був всього один рік і ми нічого не пам’ятаємо. Навіщо ж кожного року нас заставляють знову і знову переживати цю подію?”

### **Література**

1. Вахромов Е. Компетентность или беспомощность? // [http://psy.1september.ru/2001/47/4\\_5.htm](http://psy.1september.ru/2001/47/4_5.htm)
2. Горбунова В.В. Дослідження динамічних механізмів розвитку здібностей у віці середньої дорослості / Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч.І. – С. 344-352
3. Гринюк Ж. Гуманитарная экспертиза трагедии на Немиге // [http://www.satio.by/publications/psysoc/110\\_print.html](http://www.satio.by/publications/psysoc/110_print.html)
4. Майстренко Т.М. Особливості рефлексії здібностей студентами

психологічних та непсихологічних спеціальностей / Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч.І. – С. 115-132.

5. *Музика О.Л.* Криза творчої особистості: суб'єктно-ціннісний підхід до типології / Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: “НЕВТЕС”, 2001. – С. 63-72.
6. *Науковий звіт* про виконання II етапу наукового проекту „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” (01.01.04-31.03.05) – Номер проекту 07.07.00092 (Державний фонд фундаментальних досліджень) – 98 с.
7. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
8. *Четвериков Д. В.* Психологические механизмы и структура аддиктивного поведения личности. – Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. – Новосибирск, 2002. – 248 с.
9. *Hiroto, D.* Locus of control and learned helplessness // Journal of Experimental Psychology. – 1974. – №102. – P. 187-193.
10. *Seligman, Martin E. P.* Helplessness: on depression, development, and death. – New York: W. H. Freeman, 1992. – 250 p.

*В статтє аналізується проблема вученої беспомощности в мотивації учебної діяльності студентів, котрі постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС. Виділяються можливі причини вученої беспомощности. Описується емпіричне дослідження, матеріал котрого збирався з допомогою методу експертних оцінок, а також методики изучения динамічних механізмів розвитку способностей.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

**РІВЕНЬ ОЦІНКИ ПІДЛІТКАМИ ВЛАСНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ**

Підлітковий вік характеризується змінами не тільки в анатомо-фізіологічній перебудові організму, а й психологічній, яка призводить, також, до змін в особистісній сфері. Причиною цього є прагнення підлітка стати дорослим, бути самостійним і незалежним. У зв'язку з нестабільністю в суспільстві, досить серйозну тривогу викликає втрата почуття відповідальності, яке характеризується слабкою волевою регуляцією і призводить до байдужого ставлення молодих людей до виконання власних обов'язків, як у побутовому, так і навчальному аспектах. Відповідальна поведінка особистості характеризується наступними ознаками: дотримання норм поведінки, відповідність слова і діла, критичним ставленням до дійсності, правдивістю.

Відповідальність в психологічній літературі - волева якість, яка пов'язана з морально-ціннісною орієнтацією особистості (А.І.Голубєва, Л.С.Славіна, Р.С.Немов). Істотними ознаками цієї якості є точність, пунктуальність, виконання людиною своїх обов'язків, її готовність відповідати за наслідки своїх дій. Таке розуміння передбачає тісний зв'язок відповідальності з іншими волевими якостями такими, як наполегливість і витримка.

Вольові якості – це не вроджена особливість особистості. Вони формуються в ситуаціях, які вимагають їх прояву. Здатністю передбачати кінцевий результат власних дій і вчинків, брати на себе відповідальність і керувати своїми діями, на думку Л.І.Божович [1, С.302], володіють далеко не всі зрілі особистості. Вважається, що якщо розвивати і тренувати ці якості в дитинстві, то в зрілому віці можна досягти більшої згоди і досконалості в управлінні самим собою.

Становлення особистості підлітка пов'язане з інтенсивним формуванням самостійності, опануванням прийомами самовиховання волевої поведінки. Психологи (І.Ю.Кулагіна, В.С.Мухіна, Р.С.Немов) відзначають, що підлітковий вік є сензитивним для розвитку волевих якостей особистості. Однак, відсутність сприятливих умов розвитку волевих якостей може спричиняти появу в підлітків негативізму, впертості, не витривалості, неорганізованості, імпульсивності поведінки, які характеризують інший бік їх особистості – слабовілля [6].

В ряді досліджень (В.І.Селіванов, В.В.Калін) виділено ряд характеристик особливостей "стилю" діяльності тих підлітків, у яких існують недоліки в розвитку волі. Підлітки зі слабкою волею схильні до уникнення складних і планомірних дій під час виконання діяльності в цілому, яка потребує планомірних і цілеспрямованих зусиль. Будь-яку діяльність такі підлітки виконують з перервами, заповнюють байдкуванням. При цьому до виконання поставлених обов'язків їх систематично стимулюють батьки або вчителі [6, С.194-195].

Відповідальність - один з найскладніших феноменів в теорії волевих якостей. Її називають "якістю вищого підпорядкування" через тісний взаємозв'язок з емоційною, етичною і світоглядною сторонами особистості. Ця якість відображає схильність людини дотримуватися в своїй поведінці загальноприйнятих соціальних норм, виконувати свої обов'язки і її готовність звітувати за свої дії перед суспільством і самим собою.

Поняття "відповідальність" припускає наявність суб'єкта і вимагає вказівки на об'єкт. Де суб'єктом виступає конкретна особа, яка взаємодіє зі світом. Об'єкт - це те, за що суб'єкт несе відповідальність. Це може бути доручення, прохання, виконання

певної частки загальної справи та ін. Взаємозв'язок суб'єкта і об'єкта створює тимчасову перспективу розуміння: відповідальність за досконалу дію - ретроспективний аспект; відповідальність за те, що необхідно зробити - перспективний аспект [5].

М.В. Савчин, вивчаючи динаміку мотивації відповідальності вказує на те, що у структурі відповідальності виділяються когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий компоненти. Перший з них характеризує особливості раціональної саморегуляції поведінки, усвідомлення предмета й інстанції відповідальності, а також усвідомлення себе як суб'єкта відповідальної поведінки. Емоційно-мотиваційний компонент включає субстанційні та ситуативно-динамічні спонукання відповідальної поведінки і переживання особистості, що їх опосередковують та супроводжують, а також особливості саморегуляції мотивації. Третій, поведінковий компонент, включає дії, конкретні акти поведінки, власне вчинки, наміри, позиції, рішення тощо [ 9, с.114] .

Ухвалюючи рішення вчинити так чи інакше, людина обирає між своїми вузько індивідуальними інтересами та більш ширшими інтересами - суспільними, між "повинен" і "хочу". Йдеться про нормативну регуляцію, особливий механізм регуляції поведінки людей в ситуації вільного вибору. Розрізняють два види нормативної регуляції:

1. Звичайно-традиційна регуляція. Основними критеріями такої регуляції поведінкою є норми, що існують в сучасному суспільстві. За виконанням цих норм стежать так звані "інстанції", перед якими необхідно відповідати [2, с.34]. Інстанція оцінює діяльність суб'єкта відповідальності і накладає санкції залежно від ступеня провини і заслуг. Саме такий підхід спостерігається в традиційній системі навчання. Через вікові особливості дитина не може управляти своєю поведінкою, відповідати за наслідки своїх дій в тій мірі, як це необхідно. Тому організацією загальної справи, розподілом обов'язків між дітьми, перевіркою правильного виконання завдань і доручень займається переважно вчитель у школі. Він бере на себе функції "інстанції", позбавляючи дітей можливості проявити самостійність.

2. Морально-етична регуляція. Як критерії виступають узагальнені етичні принципи зі сфери належного і цінного для особистості. В ролі інстанції виступає сам суб'єкт відповідальності. В цьому випадку відповідальність - засіб внутрішнього контролю (самоконтролю) і внутрішньої регуляції (саморегуляції) діяльності особистості, яка виконує належне "на свій розсуд, свідомо і добровільно" [5, с.19].

Таким чином, відповідальність припускає наявність певного рівня саморегуляції, самоконтролю і самооцінки. Система навчання, що відображає ці положення, істотно відрізняється від традиційної: що вчаться самостійно планують виконання тих або інших справ, розподіляють обов'язки, контролюють виконання, визначають для себе систему санкцій. Педагог здійснює ненав'язливу допомогу-підтримку на всіх етапах виконання завдання.

Компонентами відповідальності виступають інші якості і вміння людини. Серед них чесність, справедливість, принциповість, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Перелічені якості не можуть реалізуватися успішно, якщо у людини не розвинені емоційні риси: здібність до співпереживання, чуйність по відношенню до інших людей. Виконання будь-якого обов'язку вимагає наявності інших вольових якостей таких, як: наполегливість, старанність, стійкість, витримка. Таким чином, відповідальність проявляється не тільки в характері, але й у відчуттях, сприйнятті, усвідомленні, світогляді, в різних формах поведінки особистості.

Питанням про формування уявлень про відповідальність у дітей займалися такі вчені, як Піаже, Хайдер, Колберг. Зокрема, Ж.Піаже розглядає відповідальність в рамках морального розвитку дитини. На думку автора, всіляка мораль є система правил і сутність полягає у їх дотриманні, їх шануванні [7].

Л.І.Божович підкреслювала, що "якістю особистості є результат звички, що закріпилася" [5]. Людина підтверджує потребу робити те, що вона звикла робити "в певний час і при певних обставинах". Тому для розвитку відповідальності велике значення має режим. Важливо, щоб дитина склала його самостійно. Якщо дитина звикне починати заняття в певний час, то ця звичка допоможе йому займатися без контролю з боку дорослого.

В.І.Селіванов запропонував методи і прийоми розвитку вольових якостей. Зокрема, формування відповідальності, зводить до чотирьох основних груп [1].

До першої групи відносяться ті методи роботи, які безпосередньо спрямовані на свідомість людини і передбачають мету створення у неї переконань і розумінь, які дають уявлення про правильну поведінку. Це роз'яснення, бесіда, усі форми колективного обговорення, де яскраво представлена критика і самокритика. Усі ці методи можна назвати методами переконання.

У другу групу об'єднані методи, які допомагають людині на практиці розвивати і закріплювати відповідальну поведінку. Це методи - вправи.

До третьої групи належать чисельні методи і прийоми, які спонукають людину прикладати вольові зусилля, працювати над формуванням відповідальності. Це заохочення, вимога і примушування.

До четвертої групи методів В.І.Селіванов відносить методи і прийоми виховної роботи над собою. Це методи самовиховання.

Як основні критерії прояву відповідальності в навчальній діяльності, на думку М.В.Матюхиної і С.Г.Ярікової [8] виступають: уміння виконувати вимоги вчителя від початку і до кінця; уміння планувати та організовувати свою діяльність; уміння проявити самостійність на уроці і в підготовці домашніх завдань; уміння дати етичну оцінку своїй поведінці і поведінці товаришів; прояви позитивного ставлення до навчання і вимог вчителя, отримання задоволення від подолання труднощів в навчанні; застосування вольових зусиль під час виконання завдання і ін. Відповідальний учень розуміє соціальні цінності навчання, проявляє критичність у ставленні до навчання, своєї поведінки, своїх особистих якостей, визнає свої помилки, правильно тлумачить їх причини.

Нами було проведено дослідження по вивченню спрямованості відповідальності. Для вивчення характеру особистої відповідальності учнів підліткового віку 7 і 8 класів, її спрямованості (інтернальної - екстернальної) була використана методика М.В.Матюхиної і С.Г.Ярікової. Учням було запропоновано опис десяти шкільних ситуацій. Завданням було обрати з двох відповідей саме ту, яка на їх думку відповідає на подане запитання. Результати визначалися за вибором однієї з двох відповідей. Критеріями слугували можливі причини невиконання завдань учнями:

- 1) причиною невиконання є сам учень, його особливості (суб'єктивні причини);
- 2) причиною невиконання є інша людина, зовнішні обставини (об'єктивні причини). Підлітки повинні проаналізувати запропоновані думки і пояснити причину своєї поведінки в подібній ситуації. Методика передбачає, що відповідальний учень не звинувачує інших людей, обставини, що склалися, а пояснює невиконання доручень своїми суб'єктивними особливостями.

В анкетуванні прийняло участь 58 учнів підліткового віку ЗОШ № 19 м. Чернівців.

Обробка результатів передбачала врахування кількості відповідей з вказівкою суб'єктивної причини події. Таким чином, кожен підліток зміг набрати від 0 до 10 балів. Якщо учень набрав від 0 до 5 балів, то можна говорити про екстернальну спрямованість відповідальності, від 5 до 10 – інтернальну.

За результатами дослідження було виявлено, що 32 респонденти набрали від 0 до 5 балів, що вказує на екстернальну спрямованість відповідальності. 26 підлітків – інтернальну. Це свідчить про те, що більшість опитаних підлітків готові взяти на себе відповідальність і відповідати за власні вчинки і виконання обов'язків.

Мова йдеться про різні види локуса контролю, що означає “якість, яка характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результат своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний – зовнішній локус контролю) або власним здібностям і зусиллям (інтернальний – внутрішній локус контролю) [4, с.168].

На думку Дж.Роттера, який запропонував ці терміни, інтернальність та екстернальність локуса контролю є стійкими властивостями особистості, які формуються в процесі її соціалізації.

Підлітки, які володіють внутрішнім локусом контролю, впевнені в собі і наполегливі в досягненні поставленої мети, схильні до самоаналізу, врівноважені, товариські і незалежні, у них домінує мотив прагнення до успіху.

Пропонуємо деякі їх відповіді: “я не виконав свою обіцянку, оскільки забув про неї”, “Я не виконала завдання вчителя, тому що я не наполеглива”, “я погано поведівся на уроці, оскільки я не завжди дисциплінований”.

Результати проведеного дослідження довели, що внутрішніми чинниками пояснюють свій успіх, перш за все підлітки, що прагнуть до успіху (55,2%), зовнішніми ті підлітки, які уникають невдач (44,8%). Це свідчить про те, що відповідальність в підлітковому віці є певною мірою сформованою якістю і в значній мірі залежить від самооцінки своєї відповідальності, що впливає на зовнішній бік прояву цієї якості.

Отже, зі зниженою самооцінкою відповідальніше ставляться до виконання завдань. Це свідчить про інтернальний локус контролю, тобто беруть відповідальність на себе. В іншій частині обстежених виявлено екстернальний локус контролю. Це свідчить про те, що вони звинувачують у невиконанні завдань зовнішні, об'єктивні обставини і не приймають відповідальність на себе. Учень, який є відповідальним у навчанні, досягає значних результатів, тобто є успішним учнем. Дослідження дозволило прослідкувати тісний взаємозв'язок між проявом відповідальності та успішністю школярів.

Таким чином, можна зробити висновок, що відповідальність тісно пов'язана з мотивацією досягнення учнів, їх прагненням досягти в навчальній діяльності високих результатів. Проте слід пам'ятати, що будь-які крайнощі: відповідальність за результат усіх життєвих подій відноситься до цілком інтернальних чинників (сумління, здібності, зусилля тощо), а приписування відповідальності лише зовнішнім умовам (випадок, збіг обставин, несприятливі умови тощо) можуть знизити навчальну успішність.

### Література

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. – М., 1997.
2. *Веденов А.В.* Воспитание воли у ребенка в семье. – М., 1952.

3. Ведынов А.В. Воспитание воли школьника в процессе учебной деятельности. – М., 1957.
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО 1998.
5. Краткий психологический словарь. – М., 1985.
6. Ореховский А.И. Ответственность и ее социальная природа. – Томск, 1978.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1995.
8. О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Вікова та педагогічна психологія. – Київ: "Просвіта", 2001.
9. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки – К.: Україна-Віта, 1996.
10. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М., 1984.

*В статье рассматривается уровень оценки подростками личностной ответственности. Ответственность тесно связана с внутренними – интернальными и внешними – экстернальными качествами в отношении к выполнению заданий. От того, как они характеризуют личность учащегося, будут зависеть результаты его учебной деятельности.*

Статтю подано до друку 12.05.2006.

## ОЦІНКИ ЕКОЛОГІЧНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

Педагогічна професія відноситься до соціономічних видів праці, де спілкування є професійно значущою, суттєвою стороною. У роботах Г.О. Балла, М.Й. Боришевського, С.Л. Братченко, В.М. Галузяка, М.М. Заброцького, В.О. Кан-Каліка, М.Н. Корнєва, Я.Л. Коломінського, О.В. Киричука, С.Д. Максименка, С.О. Мусатова, О.О. Леонтьєва, Л.Е. Орбан, Н.В. Чепелевої, Т.С. Яценко та інших обґрунтовується розуміння педагогічного спілкування як суттєвої, глибинної характеристики педагогічного процесу, різновиду професійного спілкування, через яке відбувається соціально-психологічна взаємодія вчителя з учнями. Змістом такої взаємодії виступає обмін інформацією, пізнання особистості учнів, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх учбової діяльності тощо.

На наш погляд, тим пояснювальним конструктом, що з достатньою повнотою і точністю може відобразити істотні сторони спілкування вчителя з учнями як вираження педагогічної позиції першого є поняття комунікативної компетентності вчителя [2; 3; 7]. У даній статті, що носить постановочний характер, ми ставили за мету обговорити деякі теоретичні проблеми, пов'язані з екологічним виміром останньої.

Розпочнемо з такого. Людське існування, відповідно до філософської традиції, можна описати в понятійному полі Я, не-Я (внутрішнє - зовнішнє, суб'єкт – об'єкт) та межа між ними. Така схема вказує на фундаментальну розбіжність полярних членів тріади, яка і виявляється в понятті межі.

Зразу наголосимо на парадоксальному характеру межі, оскільки ніколи не можна сказати точно, до якого з полярних елементів тріади вона належить – до першого, другого, до обох водночас чи ні до жодного з них? Я, таким чином, ніби подвоюється, бо, з одного боку, Я і не-Я є взаємопроникними (оскільки межа належить їм обом), а з іншого, - Я є опозиційним до не-Я (тією мірою, якою межа є чимось самостійним). Так, Я за самим своїм визначенням розуміється як щось самостійне, відособлене, самодостатнє і самоідентичне, як щось, за допомогою чого ми можемо самостійно приймати рішення, виявляти свою «вільну волю», яке в ідеалі долає детермінізм світу. Водночас Я є результатом онто- і філогенетичного розвитку людини, а тому її поведінка зумовлена зовнішнім середовищем, детермінована безліччю життєвих факторів (та породжених ними психолого-світоглядних налаштувань), що генетично передують цій поведінці. У цьому сенсі Я постає як щось, що «відбувається», як флуктуаційне місце перетину «екзистенціальних полів» у просторі природного і соціального космосу, як місце, що характеризується колосальним напруженням подій, плинністю і динамізмом. Ми бачимо, що при такому розумінні Я не є чимось самодостатнім і унікальним, воно є «перехрестям» функцій середовища.

У кожний момент свого життя людина протистоїть світу, займає певну позицію як щодо свого природного і соціального оточення, зовнішнього середовища, так і до власного внутрішнього світу, виявляє інтегральне, властиве лише цій позиції ставлення до різних проявів свого життя (В. Франкл). Можна виділити, приміром, рефлексивну позицію, яка займається щодо наявних у свідомості якостей, про спонтанну появу якої у ранньому віці можна судити по затримці реакції дитини на

діючий стимул, в силу чого появляється гальмування безпосередньої активності [1]. Особистісна позиція виражає ставлення до власного буття в цілому, виникаючи з чутливості до його різних сторін як домінуючого інтересу, як певний тип цінності. Нарешті, трансцендентна позиція означає вихід людського буття за власні межі.

Власне кажучи, наявність позиції передбачає втілення деякої цілісності в конкретність, саме на цьому ґрунтується сама можливість позиції. Зі сказаного витікає, щонайменше, що від міри володіння власною цілісністю (трансцендентне переживання) залежать можливості людини у виборі позиції.

Екзистенціальною характеристикою людини, тим сутнісним атрибутом, який надає їй відчуття власної цілісності, інтегрованості є духовність. Це особлива якість нашої взаємодії з іншими людьми, трансцендентне обґрунтування тієї істинної взаємодії, яка потенційно можлива, однак не завжди реальна, виявлена у бутті (у цьому випадку вона відображається нашою свідомістю як туга за істинним буттям, за спів-буттям з іншими людьми, за собою істинним).

Для аргументації такого розуміння зашлюся на міркування С.Л. Рубінштейна [6], який підкреслював, що свідомість людини перетворюється у самосвідомість світу; світ усвідомлює себе через людину. Приведу також думку Е. Фромма [9] про духовну сутність людини як про життя, що усвідомлює саме себе, та розмірковування К. Юнга [11] про наявність за нашим свідомим «я» деякого постійного центру (справжнього «Я», внутрішнього, духовного, трансцендентованого за межі свідомості та розуму), з якого воно «повертається» до поля свідомості.

Існування такого «Я» завжди цікавило філософію, науку, мистецтво та релігію. Зрозуміло, що трактування цього феномену суттєво відмінне у науковців (які не вбачають у ньому нічого містичного) і, приміром, у релігійних мислителів (які відхиляють як неможливу саму спробу редукувати трансцендентальні поняття до наукових), але є і спільне: визнання існування джерела мудрості і знань; трансценденція його за межі свідомості людини; підкреслення його недоступності для людини у безпосередньому досвіді.

К. Юнг, приміром, описує його як певний конструкт для вираження сутності, що не піддається пізнанню, яку ми не можемо вловити і зафіксувати як таку, оскільки вона, за визначенням, виходить за межі нашого розуміння. Витоки всього нашого психічного життя укорінені у цій сутності, і найбільш висока та кінцева мета людини полягає, мабуть, у тому, щоб прагнути до неї.

Духовне в людині зосереджується, концентрується у вигляді трансцендентної позиції. Без такої позиції людина відмовляється від власної сутності, живе не своїм, а чужим життям. У цьому випадку в її психологічному просторі місце духовності, як виявлення людської сутності, займає переживання енергетичного потенціалу, спрямованого на досягнення певного результату. Людина заперечує власне тілесне («я так хочу»), соціальне («мені все дозволено») і психічне («можу в собі подавити»), не створюючи взамін нічого якісно (позитивно) нового.

Екзистенціальний вакуум, породжений фрустрацією потреби людини у трансцендентному переживанні, унеможливорює досягнення нею інтегрованості власної психічної реальності. Остання розпадається на окремі деталі, не ув'язані між собою модальності. Виникає порожнеча, в якій єдино реальними стають лише організаційні, індивідні властивості людини.

Дезінтегрованість людської психіки виражається по-різному. Це і масова втрата людьми материнських та батьківських почуттів аж до повного руйнування емоційних та інтелектуальних зв'язків між поколіннями, і готовність до насильства як

методу вирішення любых конфліктів, і дитяча проституція та злочинність... З іншої сторони, це втрата людиною основи моральних переживань та вчинків, - почуття власної гідності та честі; місце моралі все частіше займають групові норми поведінки, а сама людина оголошується предметом купівлі-продажу.

У ставленні до життя починає домінувати нігілізм, набуваючи усе більш руйнівного характеру (взаємне відчуження членів сім'ї, недовіра, байдужість до страждань Іншого, насильство, знущання над ним, - ось лише деякі приклади його виявлення на побутовому рівні). Переживання своєї енергії, своєї сили замінює людині її цілісні сутнісні характеристики (духовність), виступаючи альтернативною формою самовиявлення. «Я-концепція» і «концепція Іншого» все більше спрощуються, примітивізуються, втрачають свою глибину, а можливості впливу вичерпуються – аж до вбивства та самогубства.

Особливим проявом трансцендентної позиції (або відсутності останньої) виступає педагогічна позиція, оскільки в її основі лежить переживання рівня залежності людей один від одного. Переживання екзистенції іншої людини тут персоніфікується та співвідноситься з переживання власної рівності (нерівності) з нею як момент прийняття рішення про вплив на неї, про дозволеність такого впливу, яке обґрунтовується саме цими екзистенціальними переживаннями. По суті, займати педагогічну позицію стосовно когось - це приймати рішення про вплив на нього, вчити його через цей вплив доцільній поведінці, тобто ставати для цієї людини носієм мети, смислу життя. В історії офіційної та народної педагогіки представлено ряд типів педагогічних позицій. Не зупиняючись на характеристиці останніх, вкажемо ще раз, що кожна з них буде знаходити відповідне вираження в типологічно-стильових характеристиках педагогічного спілкування та особливостях комунікативної компетентності вчителя.

Відомим спеціалістом в області методології та теорії екологічної психології Ю.М. Швалбом було запропоновано поняття екологічності, відповідно до якого оцінювати як екологічну слід таку взаємодію, що створює двосторонні умови для розвитку всіх значущих компонентів системи. Якщо характеристики середовища поліпшують умови розвитку людини, то можна говорити про екологічно позитивний зв'язок. Він стає по-справжньому екологічним, якщо сама людина своїми діями поліпшує умови функціонування та розвитку компонентів самого середовища. Та найбільш високим рівнем екологічності буде така діяльність людини, яка завдяки розвитку елементів оточення створює середовища власного розвитку [10].

З даного визначення випливають, на нашу думку, деякі важливі висновки. Одним із стратегічних завдань реформування школи є її переорієнтація на особистісний розвиток учнів. Останнє можливе лише за умови забезпечення вчителем певного типу управління діяльністю учнів, а саме, – рефлексивного, яке полягає у зміні позиції учня, у перетворенні його з об'єкту зовнішніх впливів у активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальному контексті соціального життя, у розвитку його спроможності до самоуправління (саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю) власною діяльністю. Відповідно екологічною можна вважати ту педагогічну взаємодію (і адекватний їй рівень комунікативної компетентності вчителя), яка створює умови для такого суб'єктного розвитку учня. При цьому найбільш високий рівень екологічності буде у тієї взаємодії вчителя з учнями, завдяки якій створюються також умови для особистісного і професійного розвитку вчителя.

Орієнтуючись на запропонований вітчизняним психологом Г.О. Ковальовим [6] загальний підхід до визначення стратегій педагогічної взаємодії, розрізняють її

монологічну та діалогічну різновиди.

У випадку монологічної стратегії лише педагог є повноцінним суб'єктом діяльності, «носієм істини», що стосується як її імперативного, так і маніпулятивного проявів. У першому випадку учень виконує задані педагогом дії, запам'ятовує роз'яснені знання, розв'язує запропоновані задачі тощо. У другому, - прямі вказівки замінені створенням таких умов діяльності (часто досить складних), коли вона розгортається у наперед визначеному напрямку, забезпечуючи тим самим досягнення поставлених цілей. При цьому не слід забувати, що педагогічне маніпулювання здебільше пов'язане з щирою турботою вчителя про краще майбутнє для учня. Просто вчитель вважає, що останній ще не спроможний збагнути, що для нього буде корисним, він не в змозі сам ставити перед собою цілі, і, отже, це має робити за нього вчитель. Зрозуміло, що монологічна стратегія не заперечує використання вчителем, наряду з іншими, і діалогічних процедур, однак останні відіграють допоміжну, службову роль. У контексті сформульованої вище мети така стратегія характеризується мінімальною екологічністю (водночас вона може мати більшу екологічність у контексті інших цілей, приміром, щодо формування добросовісного виконавця тощо).

Вищий рівень екологічності притаманний діалогічній стратегії, принципова відмінність якої полягає, насамперед, у орієнтації педагога на співробітництво з учнем, визнанні принципової особистісної рівноцінності з ним у діалозі та спільній творчості, коли за учнем визнається право на власну позицію, яку, звичайно, слід обґрунтовувати. Вчитель, користуючись своїм досвідом і знаннями, звертає увагу на її слабкі сторони, але він принципово поважливо ставиться до думки учня і, при необхідності, вносить корективи у власну позицію.

Орієнтація на таку стратегію педагогічної взаємодії пов'язана з педагогічним оптимізмом, доброзичливою вимогливістю, поєднаною з довірою до учнівської самостійності, опорою на позитивний потенціал учня та дитячого колективу. Її носіям притаманні впевнена відкритість, щирість та природність у спілкуванні; безкорислива чуйність та емоційне прийняття учнів як партнерів по спілкуванню; індивідуальний підхід до вирішення педагогічних задач, поглиблене та адекватне сприймання та розуміння поведінки учнів, їх особистісної проблематики, врахування полімотивованості їх вчинків; цілісний вплив на особистість та її ціннісно-сміслові позиції; висока імпровізаційність у спілкуванні, готовність до новизни, орієнтація на обговорення, дискусію; прагнення до власного професійного та особистісного розвитку; достатньо висока і адекватна самооцінка; розвинуте почуття гумору тощо.

Екологічність загалом являє собою ідеальний конструкт, який передбачає у згорнутому вигляді природність та можливість розвитку всіх учасників педагогічної взаємодії, що, з свою чергу, пов'язане з трансцендентною позицією вчителя, переживанням ним власної цілісності та інтегрованості. Відповідати вимозі екологічності комунікативна компетентність вчителя буде за умови розвитку його компетентності у реалізації, насамперед, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з партнерами по спілкуванню (зрозуміло, що спілкування за типом розпоряджень, інструкцій, вимог тощо (суб'єкт-об'єктна модель взаємодії) також має бути освоєною педагогом; компетентності у розв'язанні не лише репродуктивних, але й продуктивних задач спілкування; компетентності у реалізації як операційно-інструментального, так і особистісного, глибинного рівня спілкування.

Схематично сказане можна представити у вигляді ортогональної системи типологічних дихотомій «активність, довільність – пасивність, спонтанність» та

«співробітництво, природність – конфліктність, вимушеність», якою можна скористатися для оцінки комунікативної компетентності (педагогічної позиції) вчителя у різних педагогічних системах, у чому ми і вбачаємо перспективи подальших наукових пошуків.

### Література

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. – М.: Академия, 1997. – 704 с.
2. *Заброцький М.М.* До визначення структури комунікативної компетентності педагога// Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. – №6 (30). Ч.1.- К., 2005. – С. 63-71.
3. *Заброцький М.М.* Духовність і педагогічна позиція особистості// Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. - Т.3, ч. 8. - Київ, 2001. – С. 90-94.
4. *Заброцький М.М.* Екоцентрована позиція і духовність особистості// Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. - Т.7, ч.1. - Київ, 2003. – С. 120-126.
5. *Ковалев Г.А.* Диалог как форма психологического воздействия// Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. - М., 1987.
6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: «Питер», 2000. — 712 с.
7. *Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування)/ С.Д. Максименко, М.М. Заброцький.* - К.: Главник, 2005. – 112 с.
8. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М: Прогресс, 1990. – 368 с.
9. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. - М.: Республика, 1994.
10. *Швалб Ю.М.* К проблеме определения экопсихологических систем// Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2003. – Т.7, ч.1. – С. 426-433.
11. *Юнг К. Г.* Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 336 с.

*В статье проведён теоретический анализ проблемы оценки экологичности коммуникативной компетентности учителя.*

Статтю подано до друку 26.04.2006.

## ВПЛИВ СТРАХІВ ТА ТРИВОГ НА СФЕРУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ УПРАВЛІНСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Скільки існує людство, стільки існує проблема людських страхів. Тому що, мабуть, немає жодної людини, яка б ніколи і нічого не боялася. Страх – це один з найглибінніших інстинктів, дію якого на собі відчуває кожна людина. Будь-яка наука про людину – психологія, соціологія, біологія, філософія чи якась інша – не обходила своєю увагою цю проблему, бо страхи мають неабиякий вплив на наше життя, і, мабуть, немає такої галузі життєдіяльності людини, де вони б не нагадували про себе.

На сьогоднішній день людина живе у дуже складній екологічній ситуації, під постійною загрозою екологічних катастроф, і це не може не впливати на її психологічний стан, душевну рівновагу. Порушення екологічного балансу в природі безумовно порушує і «екологію людини», основи її психологічного добробуту, формує тривожне напруження, що фоновно супроводжує життя. Деякі причини нашої тривоги ми усвідомлюємо, деякі ж настільки ввійшли в наше життя, що залишаються поза нашою увагою, меж тим неаби як впливаючи на нас.

Досліджувати проблему страхів і тривожності почали дуже давно. Ще у творах Плінія ми знаходимо описи страху, що проявлявся у поведінці гладіаторів під час бою. Так, наприклад, Пліній описує один з таких зовнішніх проявів страху, як рефлексорне бажання закрити очі і відвернути голову при різкому жесті з боку іншої людини. Отже, вже в той час ми знаходимо спроби дослідити і описати прояви людського страху. Ще можна знайти багато таких спроб, але, на думку Моссо Анжело [21], першою, дійсно важливою книгою про фізіологію пристрастей, ми зобов'язані Рене Декарту. Цей видатний мислитель обійняв всі галузі знань: він був і математиком, і фізиком, і фізіологом. Декарт поклав перші підвалини фізіологічного дослідження людської психіки. Слід згадати і про двох інших не менш відомих вчених, бо вони надали серйозного напрямку вченого характеру дослідженням душевних станів: це Герберт Спенсер і Чарлз Дарвін. Серед видатних вчених, які займалися проблемою людських страхів та тривожності можна назвати також: Фрейда, Юнга, Хорні, Спілбергера, Ізарда, Тейлора, Філіпса, Рассела, Еберлейна, Боулбі, Грея, Речмена, Чарлсворта, Бронсона, Кагана, Джемса та багатьох інших. Просунули вперед знання в цій галузі і такі видатні фізіологи, як: Павлов, Гельгорн, Франкенштейн та ін. Російські та українські вчені також не обминули увагою цього питання, серед них такі відомі імена, як: О.І. Захаров, Л.М. Прихожан, Б.І. Кочубей, О.В. Новікова, Ю.Л. Ханін, В.В. Лебединський, А.Н. Кондаш, С.В. Васьківська та багато інших [1–32].

Всі ці вчені зробили неоцінний внесок в розвиток вчення про страх і зараз ми користуємося їх науковими надбаннями для того, щоб поглиблювати і розширювати свої знання в цій галузі. Однак, не дивлячись на велику кількість наукових досліджень з означеної проблеми, вивчення страхів та тривожності не можна вважати завершеним, тому що тема людських страхів настільки глибока та багатогранна, що жоден з дослідників й досі не намілює сказати, що до кінця пізнав і розкрив її. «Не можна досягнути безмежне», тому вчені обирали собі для дослідження окремі частини проблеми.

Навіть у майбутньому, можливо, коли всі відомі дотепер сторони проблеми буде вивчено, на наш погляд, дослідження все-таки не припиняться і інтерес до проблеми не згасне. Тому що, по-перше, ця тема була, є і буде актуальною для кожної

окремої людини, бо страхи завжди пов'язані з ситуаціями, де людина бореться за своє виживання та добробут, і від того, наскільки вона володіє собою, залежить, якого результату вона досягне у цих основоположних питаннях. По-друге, ніщо не стоїть на місці, міняються умови нашого життя, міняємося й ми, наша психіка, наше світосприйняття. У цих умовах не можуть не видозмінюватись наші страхи. Деякі з них з часом відмирають, залишаючись у минулому нашого історичного розвитку, деякі змінюються повністю, деякі – лише частково, набуваючи нових якостей, в залежності від нових умов життя. Тому, на наш погляд, можна з упевненістю сказати: тема людських страхів і тривог завжди буде актуальною, невичерпною і дуже цікавою, отже й надалі привертатиме увагу дослідників та науковців [4; 7].

В умовах сьогодення інтерес до цієї теми посилюється з огляду на наявність у нашій країні багатьох проблем, це і: нестабільність життя, незліченні соціальні проблеми, багаточисельні труднощі, пов'язані з інтеграцією до світової ринкової системи тощо. Проблема страхів та тривожності за таких умов набуває особливої актуальності.

Тривога – явище вплетене в тканину повсякденного життя. У наше століття, яке називають століттям тривоги, вона все більше стає об'єктом уваги медиків, психологів, педагогів, філософів та багатьох інших вчених.

Цікавим є лінгвістичне дослідження поняття «тривога». В багатьох мовах є дві групи слів, що позначають тривогу. Перша група походить від латинського слова *anxietas* та несе значення хвилювання, неспокою, в той час як друга, яка походить від слова *angar*, відноситься до почуття стискання. У повсякденній мові поняття тривоги має тенденцію до охоплення обох значень.

Тривога – одне з найтяжчих переживань і одне з найзагальніших. Тривогу визначають як відчуття неконкретної, невизначеної загрози, неясне відчуття небезпеки. На відміну від страху у неї немає визначеного джерела, вона охоплює людину нібито з усіх боків. Можна сказати, що тривога – це страх невідомо чого. Німецький філософ Пауль Тілліх писав, що тривога – це реакція на загрозу неіснування. Тут не стільки страх смерті, скільки боязнь чогось, що не має ні назви, ні чітких рис, але загрожує людині втратою себе, втратою свого «Я» [16; 18; 25].

Гальмівна дія, яку викликають тривога, страхи та стійки психотравмуючі чинники, може бути настільки сильною, що, за образним висловлюванням відомого психолога О.І. Захарова [8], людина починає помирати ще за життя. Емоційна загальмованість призводить до того, що нічого не радує, не дає притоку енергії, не спонукає до життя. Людина нагадує власну тінь, неадекватно сприймає навколишнє середовище, її особистісний ріст припиняється. Цей стан не минає безслідно, підриваючи як психологічне так і фізіологічне здоров'я людини.

Страхи і тривоги не тільки позбавляють людину психологічного комфорту, радості життя, але й можуть сприяти розвитку неврозів та невротичних станів. Тривала дія страхів та тривожності деформує емоційно-вольову сферу та мислення людини. При цьому ставлення до неї інших сприймається неадекватно. Здається, що вони змінили його, не розуміють, засуджують. Ці психологічні зміни призводять до соціально-психологічної ізоляції, яка важко переживається, і з якої немає легкого виходу попри бажання бути разом з усіма і жити повноцінним життям. Наслідки своєчасно не усунутих страхів можуть бути дуже серйозними і важко коригуються. Тому особливо актуально постає питання про діагностику і своєчасне попередження розвитку страхів та тривожності [8–11].

Тривога є результатом виникнення фрустрації або її очікування і є первинним психологічним проявом стресу, вважає Л.П. Гримак [2]. На її думку, стан тривоги породжує будь-яка зміна рівноваги системи людина-зовнішнє середовище, яка веде до порушення задоволення актуальної потреби, тим більше до ломки самої системи потреб, або ж передбачення такої ломки.

Безперечно, дуже актуальною проблема страхів та тривог є у такій важливій сфері життєдіяльності людини, як сфера її трудової, професійної самореалізації. Проблема страхів і тривожності зачіпає і підлеглих, і керівників. Адже управлінцю, навіть більше, ніж підлеглим, потрібно бути впевненим у собі, своїх силах, нести відповідальність за роботу всієї організації. А де підвищується відповідальність, там в багатьох випадках зростає і ступінь тривоги. Від того, наскільки керівник уміє справлятися із своїми страхами, тривожністю та невпевненістю в собі, залежить не тільки продуктивність його власної роботи, але й продуктивність роботи підлеглих і організації в цілому [14; 26; 28].

Психокорекція загального негативного, тривожного психоклімату в колективі, а також психокорекція страхів та тривожності в окремих працівників є досить складною. Отже, особливо актуальним є питання психопрофілактики цих явищ. На цьому шляху одне з важливих місць займає психологічна просвіта. Оскільки, як вже було сказано вище, від керівників багато в чому залежить і психоклімат у колективі, і емоційні стани, пов'язані з роботою, кожного з членів колективу, детальніше зупинимося на підготовці менеджерів до розв'язання цієї проблеми.

Поняття менеджмент достатньо об'ємне і несе в собі велике смислове навантаження. Якщо розглядати його з психологічної точки зору, то це поняття можна визначити як діяльність, спрямовану на створення в інших людей (підлеглих, партнерів, інших керівників тощо) таких психологічних станів, якостей, які сприяють досягненню мети управління.

Отже, щоб вміло виконувати свою роботу, менеджер повинен мати неабиякий багаж психологічних знань. Але, можна сказати, що на теперішній час в Україні психологічній підготовці менеджерів приділяється ще недостатньо уваги. І хоча кількість наукових праць з психології менеджменту невпинно росте, слабких і недостатньо розроблених місць в цій галузі залишається ще багато. І, на наш погляд, одним з таких слабких місць є недостатня підготовка менеджерів до роботи з таким розповсюдженим явищем як людські страхи та тривожність.

Проблема страхів, пов'язаних з трудовою сферою життєдіяльності людини, взагалі розроблена слабо. Однак, ця тема є дуже актуальною і тому потребує подальших наукових досліджень. Адже кожна людина, яка не байдуже ставиться до своєї роботи, знає, що таке страх і тривога, пов'язані з нею. Такі страхи можуть бути найрізноманітнішими за своїм походженням і формами прояву. За змістом вони можуть коливатися від страху втратити роботу, а отже і засоби для існування, до страху не реалізувати свої здібності, бути некомпетентним в обраній професійній діяльності. Вони можуть проявлятися і як легке хвилювання, і як генералізована тривожність. Можуть переслідувати людину все життя, а можуть виникати тільки в окремих випадках. Але, так чи інакше, вони мають місце в житті майже кожної людини, а отже їх не можна ігнорувати, бо від того, наскільки людина вміє володіти собою, своїми емоційними станами, не піддаватися власним страхам, багато в чому залежить і її працездатність [14].

Це стосується як самих менеджерів, так і тих, ким вони мають керувати. Тому при підготовці управлінців необхідно в першу чергу звернути увагу на їх власні

страхи. Для того, щоб побудувати здорову психологічну атмосферу в колективі, менеджер сам має навчитися володіти своїми страхами та позбавитися їх: важко уявити, щоб невпевнений у собі, нерішучий, боязкий керівник став авторитетом у колективі і досяг вершин в галузі управління. Отже, ще в період навчання майбутнім менеджерам було б дуже корисно проходити тренінгові, або, в окремих випадках, і індивідуальні заняття по звільненню від власних страхів та побоювань [1; 3; 13; 23].

Другим етапом підготовки менеджерів в цій галузі має бути навчання їх створювати в колективі таке середовище, яке б не тільки не сприяло виникненню у підлеглих нових страхів, але й допомагало їм звільнитися від раніше набутих.

На цьому шляху керівника спочатку необхідно навчити діагностувати як загальний тривожний психологічний клімат в усьому колективі, так і підвищену тривожність та страхи окремих його членів. Тут корисним для управлінця буде вміння розпізнавати вербальні, невербальні та поведінкові прояви тривоги та страхів. Тривожну людину можуть відрізнити тихий, тремтячий голос, напружена поза (згорблена спина, втягнута шия), або навпаки – постійна вимушена посмішка та надмірна балакучість, за допомогою якої людина структурує свій час у спілкуванні щоб не залишатися наодинці зі своєю тривогою, та багато інших проявів тривожності [6].

У сфері професійної діяльності тривожна людина постійно намагається відмовлятися від нових, творчих, відповідальних завдань. Її дуже часто характеризують конформізм, консерватизм та нерішучість у прийнятті рішень. Будь-яке завдання, пов'язане з випробуванням її професійних можливостей, оцінкою її компетентності, викликає у такої людини підвищену тривожність, що заважає їй сконцентруватися на завданні.

Працюючи з людиною такого складу, менеджер повинен переміщувати акцент з вимогливості та категоричності в постановці та перевірці завдання на оцінку здатності людини до змістовного осмислення завдання, стимулювати почуття впевненості в успіхові [15; 19; 20; 22].

На етапі діагностики тривожних станів менеджерів варто звертати увагу також і на низьку тривожність, що межує з байдужістю. Такий емоційний стан працівників також не сприяє ефективній діяльності. У цьому випадку керівнику необхідно підвищувати мотивацію, зацікавленість, активність працівників, підкреслювати важливість справи, яку вони виконують.

Швидка візуальна діагностика тривожності є дуже корисною. Але багато страхів носять глибинний характер і не мають однозначних зовнішніх проявів, за якими їх можна ідентифікувати, тому, яким би спостережливим не був керівник, вони можуть пройти поза його увагою. Тут на допомогу приходять тести. Це можуть бути і проєктивні малюнкові методики, і методика «Незакінчені речення», і відомий тест Ч.Д. Спілбергера на виявлення особистісного та реактивного рівня тривожності й інші тести та методики [5; 17; 24].

Отже, менеджер, який володіє всією базою засобів і прийомів діагностики страхів і тривожності, може вчасно скоригувати діяльність як колективу, так і кожного його члену і таким чином не тільки не допустити зниження, але й підвищити ефективність трудової діяльності.

## Література

1. *Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М., Доннелли Д. Х.-мл.* Организации: поведение, структура, процессы: Пер. с англ. – 8-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2000. – С. 238–275.
2. *Гримак Л.П.* Общение с собой. – М.: Политиздат, 1991.
3. *Джуэлл Л.* Индустриально-организационная психология: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – С. 429–442.
4. *Зайчикова Т.В.* Психодіагностика і психокорекція дитячих страхів як засіб формування особистості дитини // Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість: Зб. м-лів Міжн. студент. наук.-практ. конф-ї / Відп. ред. акад. АПН України проф. М.І. Шкіль / К.: Європ. унів. фінан., інформ. систем, менеджменту і бізнесу, 1999. – С. 60 – 62.
5. *Зайчикова Т.В.* Актуальні проблеми професійної підготовки практичних психологів до роботи з людськими страхами та тривожністю // Актуальные проблемы профессиональной подготовки практических психологов: Сб. научных трудов. - К., “Персонал”, №5 (59), 2000, приложение № 10(15).- С. 56-57.
6. *Зайчикова Т.В.* Вплив страхів та тривог на ефективність управлінської діяльності менеджера // Теоретико-методологічні проблеми вдосконалення психологічної підготовки менеджерів: Зб. наук. праць. - К., “Персонал”, №1(55),2000,додаток № 3(8). С. 114-115.
7. *Зайчикова Т.В.* Вплив страхів та тривог на особистісний розвиток дитини // III з’їзд Товариства психологів України “Творча спадщина Г.С.Костюка і сучасна психологія” (присвяченого 100-річчю від дня народження Г.С.Костюка),23-25 лютого 2000 року, Київ. – С. 67.
8. *Захаров А.И.* Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям ).-СПб: Респекс, 1995.
9. *Захаров А.И.* Как помочь нашим детям избавиться от страха. – СПб.: Гиппократ, 1995. –128 с.
10. *Захаров А.И.* Неврозы у детей и подростков: анамнез, этиология и патогенез.-Л.: Медицина, 1988.
11. *Захаров А.И.* Психотерапия неврозов у детей и подростков.-Л.: Медицина. Ленинградское отделение, 1982.
12. *Изард К.Е.* Эмоции человека / под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой. – М.: МГУ, 1980.
13. *Карамушка Л.М.* Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.
14. *Климов Е. А.* Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учебное пособие – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.
15. *Коломінський Н.Л.* Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібн. – К.: МА УП, 1996. – 176 с.
16. *Кондаш А.* Хвилювання: страх перед випробуванням. – К.: Радянська школа, 1981. – 169 с.
17. *Костина Л.М.* Методы диагностики тревожности. – СПб.: Речь, 2005. – 198 с.
18. *Кочубей Б.И., Новикова Е.В.* Снимем маску с тревоги // Семья и школа. – 1988 – №11 – С. 34–36.

19. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
20. Лозниця В. С. Психологія менеджменту: Навчальний посібник. – К.: ТОВ «УВПК «ЕксОб», 2000. – 512 с.
21. Моссо А. Страхъ. – Полтава, 1887. – С. 3–7.
22. Ньюстром Дж. В., Дэвис К. Организационное поведение. – СПб.: Питер, 2000. – С. 366–388.
23. Организационная психология / Сост. и общая редакция Л. В. Винокурова, И. И. Скрипюка – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
24. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №6–7. – С. 3–6.
25. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
26. Психология состояний. Хрестоматия / Составители Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров / Под ред. проф. А. О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – 608 с.
27. Седнев В. Страшні дитячі історії: символізація необхідності. //Філософська і соціологічна думка. 1995, №9-10, С. 205-215.
28. Сопов В.Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности: Учебное пособие. – М.: Академический проект; Трикта, 2005. – 128 с.
29. Степанова Е. Поиграем в забавные страхи и смешные ужасы: как выявить и предупредить детские страхи. // Дошкольное воспитание. 1997, №5, С. 65-68.
30. Фрейд З. Страх. – кн. изд-во “Современные проблемы” Н.А. Столляр. – М., 1927. – С. 9–15.
31. Хорни К. Собрание сочинений: В 3 т. – М.: Смысл, 1997.
32. Юнг К. Архетип и символ: пер. с нем. – М., 1991.

*В статье раскрываются теоретические подходы к определению понятий "страх" и "тревога". Анализируется влияние страха и тревоги на профессиональную деятельность управленцев.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ПОДОЛАННЯ ДЕСТРУКТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ,  
СПРИЧИНЕНИХ ЧОРНОБИЛЬСЬКОЮ КАТАСТРОФОЮ**

**Постановка проблеми.** В останній час все більше увагу психологів привертає питання подолання деструктивних переживань, спричинених Чорнобильською катастрофою та психологічної допомоги постраждалим внаслідок аварії на ЧАЕС. Саме цей аспект є дуже важливим, бо, як свідчать останні дослідження, у категорії постраждалих існують психологічні проблеми та порушення психічного здоров'я [2; 3]. На нашу думку, варто зосередити увагу не лише на дослідженні соматичного здоров'я постраждалих внаслідок аварії на ЧАЕС, але й на вивченні психологічних характеристик, які можуть змінюватись при усвідомленні особистістю дії негативних екологічних факторів навколишнього середовища.

Одним із психологічних наслідків аварії на ЧАЕС, на нашу думку, став стресогенний характер події. В.О. Скребець зазначає: “В умовах післячорнобильської фонові екстремальності індивідуальна свідомість немовби заново проходить соціалізацію у взаємодії з новоутвореною субкультурою, в основі якої – перевірка життєздатності, віднаходження можливостей, засобів і ресурсів виживання” [6; с.324]. Віднаходження засобів оволодіння ситуацією передбачає можливість звернення по допомогу. Через 20 років після катастрофи стресогенна ситуація, пов'язана з аварією на ЧАЕС, зменшилась, але, за даними досліджень, відбулися зміни в емоційно-вольовій сфері постраждалих.

Проблема створення та використання психологічних засобів є ключовою в культурно-історичній психології. Л.С. Виготський зазначає: “Історія вищих психічних функцій розкривається тут як історія перетворення засобів соціальної поведінки на засоби індивідуально-психологічної організації” [1; с. 442]. Психологічні засоби подолання деструктивних переживань є засобами індивідуально-психологічної організації, а, значить, вони виникають в результаті особистісного перетворення засобів соціальної поведінки. Наприклад, дія допомоги іншому, як засіб соціальної поведінки може стати індивідуально-психологічним засобом подолання деструктивних переживань. Актуалізація альтруїстичної мотивації породжує переживання значимості іншого та значимості власної діяльності щодо цього іншого. Деструктивні переживання в даному випадку можуть виступити мобілізуючим фактором – чим вони сильніші, тим більше людина буде віддаватися діяльності, породженій альтруїстичною мотивацією. Будучи включеними в більш широкий контекст конструктивності, осмисленості, насиченості психічного життя, деструктивні переживання перетворюються на протилежні або стають неактуальними.

Психологічні засоби подолання деструктивних переживань можуть бути використані, обрані з вже існуючих засобів індивідуально-психологічної організації, а можуть бути й створені. М.В. Папуча вважає, що “створити засіб можна лише завдяки високому рівню інтелектуальної активності, творчої уяви” [5; с.190]. Можна гіпотетично припустити, що саме цей фактор – високий рівень інтелектуальної активності, творчої уяви – є вирішальним стосовно можливості подолання деструктивних переживань індивідом, наявності у нього психологічних засобів подолання цих переживань.

**Цілі дослідження:** 1) теоретичний аналіз проблеми психологічних засобів подолання деструктивних переживань; 2) емпіричне дослідження індивідуально-

психологічних характеристик постраждалих внаслідок Чорнобильської катастрофи; 3) вивчення специфіки деструктивних (зокрема, депресивних) переживань та психологічних умов їх психокорекції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науково-психологічний дискурс щодо особливостей післядії екотехногенної катастрофи здійснює В.О. Скребець: “З суб’єктивно-аксіологічної позиції “катастрофічність” визначається уявленням про втрачені цінності, зміст переживань, що травмують психіку, навіть якщо подія не торкалася людини безпосередньо” [6; с.177]. А.М. Львовичкіна наголошує на тому, що: “Наслідки найзначніших катастроф (наприклад Чорнобильської) відчуються далеко за межами регіону, де сталася катастрофа” [4; с.101]. За визначенням А.М. Львовичкіної, “екологічна катастрофа – це гостра форма екологічної патології, що має тяжкі соціальні і екологічні наслідки” [4; с.101]. Подолання наслідків екологічної (екотехногенної) катастрофи вимагає дій та змін в екологічній свідомості людей.

А. Бандура зазначає: “Ефективна дія задля соціальної зміни вимагає злиття різноманітних егоїстичних інтересів для підтримки спільних основних цінностей та цілей” [7; р.37]. Соціальна зміна в контексті нашого дослідження – це трансформація усвідомлення наслідків Чорнобильської катастрофи в напрямку інтеграції досвіду, гармонізації людських відносин та побудови екопсихологічної життєвої перспективи. Однією з ефективних дій, яка об’єднує індивідуальні цінності в спільні цілі, є допомога іншому.

Зарубіжні дослідники М. Єрусалем, В. Міттаг в роботі “Самоефективність в стресових життєвих перехідних періодах” зазначають: “В даному контексті само ефективність розуміється не як поле залежне чи ситуативно-залежне пізнання, але як загальне особистісне відчуття впевненості у власних можливостях опанувати різні типи вимог оточення” [8; с.177]. Самоефективність як особистісна властивість передбачає створення та використання суб’єктом певних психологічних засобів подолання деструктивних переживань.

Теоретичний аналіз проблеми зумовив планування та проведення експериментального дослідження.

**Основний матеріал і результати дослідження.** Предметом емпіричного аналізу виступали особливості індивідуально-психологічних характеристик постраждалих в результаті Чорнобильської катастрофи, що народились від опромінених батьків та осіб, які не належать до категорії постраждалих від наслідків аварії на ЧАЕС. Для проведення дослідження ми використали наступні методики: „Шкала реактивної і особистісної тривожності Спілберга–Ханіна”, „Методика діагностики показників і форм агресії” А.Басса і А.Даркі (адаптація А.К.Осницького), Опитувальник рівня суб’єктивного контролю (УСК), методика Дембо–Рубінштейн (модифікація автора) та анкетування. Дослідження проводилось впродовж 2004-2006 рр. на базі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Результати дослідження індивідуально-психологічних характеристик постраждалих від наслідків аварії на ЧАЕС свідчать, що вони стурбовані станом свого психологічного і соматичного здоров’я більше, ніж досліджувані з відносно екологічно чистих районів.

Порівнюючи результати дослідження емоційно-вольової сфери постраждалих від наслідків аварії на ЧАЕС та досліджуваних контрольної групи, можна зробити висновок, що краще емоційне благополуччя мають досліджувані контрольної групи.

У досліджуваних, що постраждали від наслідків Чорнобильської катастрофи, на відміну від досліджуваних контрольної групи, вищі показники вербальної агресії,

аутоагресії та ситуативної і особистісної тривожності, що також є свідченням порушень емоційно-вольової сфери. На нашу думку, агресія в даному випадку є однією з неконструктивних моделей поведінки, яка сформувалася у населення внаслідок сильної та тривалої стресогенної ситуації.

У досліджуваних, які постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС, домінуючим є екстернальний локус контролю, а досліджуваних контрольної групи – інтернальний локус контролю. Це дає змогу припустити, що постраждалі від наслідків Чорнобильської катастрофи не схильні покладатися на себе, шукаючи пояснення причин та подій у зовнішньому світі, оточенні, середовищі, що, можливо, пов'язане з наслідками катастрофи.

За результатами нашого дослідження, у осіб, які постраждали внаслідок аварії на ЧАЕС, склалися передумови „синдрому жертви”, оскільки має місце *симптом втраченого здоров'я та симптом винятковості*. *Симптом втраченого здоров'я* проявляється у особливому ставленні до свого здоров'я, перебільшенні своїх хвороб навіть за їх відсутності, підвищеній тривожності з цього приводу. *Симптом винятковості* полягає у специфічному сприйнятті себе, потребою в підвищеній увазі з боку інших. На основі вищезгаданих симптомів в деяких досліджуваних почав формуватися „синдром жертви”, що виявляє себе у таких формах поведінки, як підвищена тривожність та агресивність.

Аналізуючи отримані нами результати досліджень, можна зробити висновок, що у осіб, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи, існують порушення емоційно-вольової та афективної сфери, причому особливо вираженими є депресивні розлади та різноманітні деструктивні переживання, спричинені Чорнобильською катастрофою. Тому, на нашу думку, дуже важливими є різноманітні психопедагогічні та психокорекційні прийоми в роботі з постраждалими від наслідків аварії на ЧАЕС. Саме такі заходи можуть попередити остаточне виникнення „синдрому жертви” та його закріплення.

Експериментальне дослідження проблеми деструктивних (зокрема, депресивних) переживань проходило в два етапи.

На першому етапі було опитано 105 досліджуваних і на основі шкали визначення рівня депресії (В. Зунге, адаптованої Т.М. Балашовою) було сформовано вибірку, що складалась з групи досліджуваних, які за даною методикою виявляли депресію (25 осіб), та групи, в якій депресія не діагностувалась (25 осіб).

На другому етапі досліджуваним було запропоновано ряд методик, а саме: Методику фрустраційних реакцій Розенцвейга; Методику діагностики самоактуалізації особистості (А.В. Лазукін, Н.Ф. Каліна); Короткий індекс самоактуалізації та шкалу ясності Я-концепції; Копінг-поведінка в стресових ситуаціях (Норман, Лендлер, Джеймс, Паркер, адаптований варіант Т.А. Крюкової).

В результаті експериментального дослідження було виявлено, що особливості депресивних переживань досліджуваних є стійкими, зберігаються в часі і виявляються:

- у низькій адаптації до соціального оточення ( статистична значимість показників на рівні 0.999);
- у низькому рівні самоактуалізації ( статистична значимість показників на рівні 0.999);
- у неясній Я-концепції ( статистична значимість показників на рівні 0.95);
- у копінг-поведінці, як індивідуальному стилю поведінки і способу взаємодії, спрямованому на втечу від складностей (статистична значимість показників на рівні (0,99).

Здійснивши аналіз і узагальнення теоретичного та експериментального дослідження, можна визначити психологічні умови психокорекції депресії та деструктивних переживань в цілому.

Основними психологічними умовами психокорекції деструктивних переживань є:

- 1) прояснення Я-концепції особистості, яка потребує допомоги;
- 2) підвищення рівня інтернальності та фрустраційної толерантності;
- 3) розвиток комунікативної компетентності;
- 4) врахування вікових особливостей психологічного розвитку особистості при

плануванні та проведенні психокорекційної роботи.

Найоптимальнішу і найефективнішу реалізацію перерахованих вище умов забезпечує формат групової психокорекції.

Переваги групової форми роботи наступні:

- групова форма роботи сприяє забезпеченню потреби особистості в безпеці, запобігає поширенню її ізольованості та розвиває уміння конструктивної взаємодії з соціумом;

- емоційна підтримка, що надається і реалізовується групою, стабілізуючи самооцінку індивіда, підвищує самоповагу, сприяє позитивній переоцінці ставлень до себе, а також формує співпереживання, емпатію, які сприяють особистісному зростанню та розвитку самосвідомості осіб, що переживають депресію;

- надання психологічної підтримки іншим учасникам є чинником самопомоги. Допомога іншому є об'єктивуванням ставлення людини до людини; об'єктивація ставлення призводить до нових психічних утворень, а саме в цьому і полягає сутність розвитку особистості та успішне подолання нею деструктивних переживань;

- емоційне відреагування є умовою пропрацювання почуттів печалі, вини, смутку та інших глибинних переживань, що є передумовами розвитку деструктивних переживань особистості;

- зворотній зв'язок, що надається в атмосфері безумовного прийняття, емпатії, психологічного комфорту і є відкритим, щирим, не затягненим в часі інформуванням про переживання та поведінку індивіда, сприяє проясненню Я-концепції, підвищенню рівня саморозуміння, саморозвитку та самосприйняття.

**Висновки.** Психологічні засоби подолання деструктивних переживань є засобами індивідуально-психологічної організації, а значить, вони виникають в результаті особистісного перетворення засобів соціальної поведінки. Високий рівень інтелектуальної активності та творчої уяви є вирішальними факторами стосовно можливості подолання деструктивних переживань індивідом та наявності у нього психологічних засобів подолання цих переживань. За даними нашого дослідження, у осіб, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи, існують порушення емоційно-вольової та афективної сфери, причому особливо вираженими є депресивні розлади та різноманітні деструктивні переживання. Участь в психокорекційній груповій роботі, на нашу думку, є ефективним способом набуття індивідом психологічних засобів подолання деструктивних переживань, спричинених катастрофою.

### Література

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

2. Кузьменко С.М. Особливості індивідуально-психологічних характеристик населення, що проживає на “чистих” та радіаційно забруднених територіях // Международная научная конференция Чернобыль-94. Сборник докладов т.2. – Чернобыль, 1996. – 268с.
3. Логановский К.Н. Психические расстройства у пострадавших в связи с аварией на ЧАЭС // Международная научная конференция Чернобыль-94. Сборник докладов т.2. – Чернобыль, 1996. – 268с.
4. Львовичкіна А.М. Основи екологічної психології. – К.: МАУП, 2004. – 136 с.
5. Пануча М.В. Опосередковуюча дія і генеза структур свідомості // Наукові записки. Ніжинський державний педагогічний університет ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2000. – 214с.
6. Скребець В.О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи. Монографія. – К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 440 с.
7. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // Self-efficacy in Changing Societies/Ed. by A. Bandura. – Cambridge University Press, 2002. – 334 p.
8. Jerusalem M., Mittag W. Self-efficacy in stressful life transitions // Self-efficacy in Changing Societies/Ed. by A. Bandura. – Cambridge University Press, 2002. – pp. 177-201.

*В статье проведён теоретический анализ способов преодоления деструктивных переживаний. Представлены результаты исследования индивидуально-психологических характеристик людей, пострадавших от Чернобыльской катастрофы.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВІД НАСЛІДКІВ АВАРІЇ НА ЧАЕС**

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Чорнобильська катастрофа породила значні зміни у всіх сферах життєдіяльності населення забруднених регіонів. Звернення представників різних галузей науки до оцінки наслідків аварії на ЧАЕС і захисних заходів по їх подоланню також справило значний вплив на суспільну свідомість, в деяких випадках викликавши недовіру і негативне ставлення населення до різних проектів [1].

У Міжнародному Чорнобильському проекті „Оцінка радіологічних наслідків і захисних заходів” вказується на значні, не обумовлені радіацією, порушення здоров'я у жителів як обстежених забруднених, так і обстежених контрольних населених пунктів. Відмічено, що аварія спричинила за собою значні негативні психологічні наслідки, які виражаються в підвищеному відчутті тривоги і виникненні стресу через постійне відчуття сильної невизначеності, і які посилювалися соціально-економічними, політичними змінами, що відбувалися в країні [2].

Залежно від реагування на Чорнобильську трагедію кожна людина відповідним чином визначає для себе вибір цілей, формує систему ціннісних орієнтацій, суб'єктивних переваг, стратегій проектування особистого життя [3]. Чорнобильська катастрофа має свої конкретні особливості відображення у свідомості кожної людини, може деформувати поведінку та діяльність суб'єкта і вимагати конкретних заходів «психологічної дезактивації».

Досить актуальним є вивчення впливу Чорнобильської аварії на фізичний та психічний стан населення України. Досить цікавим питанням є вивчення особливостей формування цінностей студентів в умовах постчорнобильської аварії.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Проблему цінностей та ціннісних орієнтацій у філософії, соціології та соціальній психології вивчали А.Г.Асмолов, В.О. Дробницький, М.Х. Тітма, В.А. Ядов та інші. Їх дослідження спрямовані в основному на виявлення закономірностей присвоєння суспільних цінностей людиною. Було зазначено, що ціннісні орієнтації формуються при засвоєнні соціального досвіду і виявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших проявах особистості. У роботах О.Л. Музики вивчається питання ціннісної свідомості, де система ціннісних орієнтацій розглядається як змістова сторона спрямованості особистості, що виражає внутрішню основу її ставлення до дійсності [4]. Велике значення у формуванні цінностей особистості мають характер оточення (сім'я, школа, друзі), яке несе інформацію, моделює її у певну поведінку, пояснює та оцінює на прикладі власних норм, а також віковий період, який має свої особливості світосприймання та усвідомлення життєвих ситуацій. Саме в підлітковому віці починає встановлюватися певне коло інтересів, яке поступово набуває стійкості [8]. Це коло інтересів є психологічною базою ціннісних орієнтацій підлітка. Розвивається інтерес до психологічних переживань інших людей і до своїх власних. Цінності, за твердженням С.Л. Рубінштейна, набувають особистісного змісту, реалізуються і здійснюють мотиваційний вплив на усвідомлення та поведінку лише тоді, коли вони глибоко усвідомлюються і сприймаються особистістю [5; 368].

Події нашого життя мають своєрідні особливості та значимість, свій специфічний характер і силу впливу на формування ціннісного сприймання та оцінки ситуації (життєвого циклу). Розуміння цінностей людського життя з віком

змінюється, і ця зміна відбувається безпосередньо в результаті пережитої ситуації (події), набуття певного життєвого досвіду. Проблемам вивчення життєвих трагедій присвячені роботи Ю. Александровського (соціально-стресові розлади), О. Асмолова (психологія катастроф), К. Бурмистрової (психологічні наслідки надзвичайних ситуацій), Г. Крайга (ситуації життєвих криз), Е. Ліндемана (аналіз гострого горя), Г. Сельє (стресові ситуації), Т. Титаренко (життєві кризи особистості). Значне місце серед цих робіт відводиться і темі Чорнобильської катастрофи. Проблеми психологічної реабілітації людей, потерпілих внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС, вивчали вітчизняні психологи (В.Г. Бар'яхтар, В.О. Моляко, В.О. Скребець, М.-Л. А. Чепа та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проблема Чорнобиля спонукає до формування нового мислення, так званого післячорнобильського мислення, та нового світосприймання. Відбувся умовний поділ людей на ліквідаторів та потерпілих, відбулась переоцінка цінностей, поглядів на життя. Формування ціннісної системи в різних вікових групах набуло специфічного характеру. Все це безумовно потребує глибокого психологічного осмислення.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета дослідження полягає у вивченні особливостей ціннісної сфери студентів, які постраждали від наслідків аварії на Чорнобильській АЕС; у встановленні факторів, які слугували виробленню нової групи цінностей; у дослідженні особливостей взаємостосунків осіб, яким надано статус „Потерпілий від Чорнобильської катастрофи”, з особами, яким такого статусу не надано.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нами було проведено дослідження, яке мало на меті виявлення особливостей ціннісної сфери та умов формування ціннісних орієнтацій людей, які народилися безпосередньо в період Чорнобильської катастрофи. Вибірку склали студенти соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка 1985-1986 років народження, частина яких проживають у зоні радіаційного забруднення, решта – проживають у незабрудненій зоні. Дослідження включало кілька етапів. I етап – проведення дослідження за методикою М.Рокича. II етап – проведення бесіди, спрямованої на виявлення у досліджуваних ставлення до Чорнобильської атомної катастрофи (ЧАК) та її наслідків, ставлення до осіб, що мають статус „Потерпілий від Чорнобильської катастрофи”. У ході бесіди ставилися такі ключові питання:

1. Які емоції (асоціації) викликає у Вас інформація про Чорнобильську катастрофу?
2. Що найбільше пригадується Вам зі шкільних років про аварію на Чорнобильській АЕС?
3. Які заходи і коли проводилися у ваших школах на тему „Чорнобильська катастрофа”? Чи брали Ви в них участь?
4. Пригадайте, будь ласка, ті події Вашого життя, які якимось чином пов'язані з Чорнобильською трагедією.
5. Які люди з Вашого оточення були безпосередньо причетними до цих життєвих подій?
6. Чи пов'язуєте Ви свої цінності, життєві пріоритети з тими подіями та людьми, які пов'язані безпосередньо між собою?
7. На якому етапі навчання (у початкових, середніх чи старших класах) Ви стали краще усвідомлювати наслідки аварії на ЧАЕС?

8. Як сприймали Ви ті Чорнобильські програми/проекти, які були введені на допомогу населенню, що постраждало від наслідків аварії на ЧАЕС?

9. Що для Вас мало більше значення і вплив на формування ставлення та власних оцінок щодо Чорнобильської трагедії (школа, батьки, джерела масової інформації, інше)?

У результаті аналізу відповідей було виявлено, що у студентів поняття «Чорнобиль» асоціюється зі словами *горе, біль, гіркота, радіація, невидима смерть, сльози, відчуження, пустир*. При цьому виникають емоції *скорботи, розпачу, тривоги, печалі, смутку*. Це говорить про характер переживань, пов'язаних з чорнобильською трагедією. Засвоєння інформації про події на ЧАЕС 1986 року породило у свідомості досліджуваних відчуття масштабів катастрофи та її наслідків, переоцінку пріоритетів, хвилювання за здоров'я і безпечне майбутнє (як власне, так і майбутнього покоління).

Якщо говорити про спогади, то вони нечіткі, розмиті (особливо ті, які стосувалися періоду молодшого шкільного віку). Близько 5 % опитуваних на момент аварії за ініціативою батьків були евакуйовані з місця постійного проживання на 4-5 років. Лише починаючи з 4-5 класу в їх пам'яті з'являється окрема інформація про події, пов'язані з аварією на Чорнобильській АЕС. У школах проводилися заходи, присвячені цій тематиці („Свято квітів”, „Малюнок на асфальті”, „10-річчя Чорнобильській трагедії” тощо), в яких безпосередньо брали участь наші досліджувані. У свідомлення та переосмислення наслідків аварії підсилювалося вже в старших класах, коли засоби масової інформації були наповнені достатнім матеріалом про саму аварію, про її наслідки; про заходи, яких було вжито для допомоги населенню, що постраждало в наслідок аварії на ЧАЕС. Власна участь у проектах („Діти Чорнобиля”, літературні конкурси на тему „Чорнобиль”, спілкування з сім'ями ліквідаторів) сприяла глибшому усвідомленню тих подій. А це стало підставою для формування нового світогляду та переоцінки цінностей особистості.

Узагальнені дані, отримані в ході бесіди, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

*Ретроспективний аналіз особливостей формування ціннісної сфери студентів, які постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС*

| Подія                                 | Особа, безпосередньо причетна до події | Ціннісні конструкти                          |
|---------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------|
| <i>Евакуація за межі області</i>      | Батьки                                 | турбота<br>безпека<br>батьківська любов      |
|                                       | Бабуся, дідусь                         | мир<br>життєвий досвід<br>терпимість         |
| <i>Табір відпочинку</i>               | Вихователь                             | життєрадісність<br>здоров'я<br>активне життя |
|                                       | Нова подруга                           | дружба<br>відвертість<br>щирість             |
| <i>Зустріч з сім'ями ліквідаторів</i> | Сім'я                                  | турбота про щастя інших<br>сила волі (духу)  |

|                                                                                                                                                                                   |                                |                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <i>Документальний фільм про Чорнобиль</i>                                                                                                                                         | Автор кінопроекту              | екологічна ситуація<br>правдивість<br>беззахисність |
| <i>Участь у конкурсах в школі на тему Чорнобильська трагедія;</i><br><ul style="list-style-type: none"> <li><i>Перший мій вірш</i></li> <li><i>Малюнок на асфальті</i></li> </ul> | Вчитель                        | повага<br>розуміння стану інших<br>вихованість      |
|                                                                                                                                                                                   | Автор твору                    | самовираження<br>сміливість<br>згуртованість        |
|                                                                                                                                                                                   | Я                              | впевненість в собі                                  |
| <i>Екскурсія до Народичів</i>                                                                                                                                                     | Екскурсивод (інформація)       | скорбота<br>тривога                                 |
|                                                                                                                                                                                   | Мешканці                       | відповідальність                                    |
| <i>Пільги</i>                                                                                                                                                                     | Особи, що їх надавали          | захист<br>взаємодопомога                            |
|                                                                                                                                                                                   | Однокласники, що їх отримували | несправедливість<br>нерівноправність                |

Велике значення у формуванні свідомого ставлення до трагічної ситуації мало інтерпретування цього факту в сім'ях. Стан тривоги, занепокоєння, відчуття небезпеки та беззахисності, які переживалися в родині, передавалися досліджуваним. Вони пригадують, що свої повсякденні проблеми вирішували спорадично, бо лише порівняно невеликій частині була надана допомога ззовні.

Особам, що зазнали впливу радіативного опромінення, надавався статус „Потерпілий від Чорнобильської катастрофи”. Слід відмітити, що наданий статус по-різному впливав на свідомість молоді. Так, за матеріалами бесіди, досліджувані, що мали такий статус, намагалися використати його на задоволення власних потреб (оздоровлення, вибір та здобуття майбутньої професії тощо). А серед тих студентів, які не мали такої можливості, проявлялись настрої обурення, заздрості. Вони втішали себе фактом „власної повноцінності” та „гаранта самозабезпечення”.

Проілюструємо цей момент на прикладі діалогу матері і дочки (зі спогадів Дарини Ж.). У спілкуванні з матір'ю спостерігалися мотиви заздрості з приводу того, що дівчина не мала щорічної допомоги від держави (шкільного приладдя, вітамінізованих добавок, поїздок до таборів відпочинку), яку мала її однокласниця. На що мати їй відповіла: „Дякуй Господу за те, що ти здорова і повноцінна. А все це ти будеш мати і власними силами”. Така розмова може посіяти і впевненість у своїх силах, і, з іншого боку, неадекватне ставлення до людей, яким надавалася допомога від держави.

Рефлексія людиною власних переживань з приводу знань, діяльності і міжособових стосунків дуже індивідуальна за своєю природою і призводить до різних змін у ціннісній свідомості різних людей під впливом одних і тих же подій. Взаємовідносини людей, нерівноправних у статусах за наслідками Чорнобильської катастрофи, створювали своєрідну атмосферу непорозуміння. У осіб, яким не був наданий статус „Потерпілий від Чорнобильської катастрофи” ці непорозуміння виникали з питань соціального захисту та справедливості; у осіб, яким такий статус надано, проявлялися синдроми жертви та сталого соціального виключення (безініціативність, патерналізм, вимоги „вічної ренти від держави”).

Узагальнення результатів дослідження за методикою М. Рокича показують, що домінуючими цінностями є: любов, впевненість в собі (внутрішня гармонія), здоров'я

(фізичне і психічне); наявність хороших та вірних друзів; свобода (незалежність в думках і вчинках); незалежність (здатність діяти самостійно); освіта (широта знань); чесність (правдивість, щирість); життєрадісність (відчуття гумору).

Цікавим є те, що студенти, які проживають у „чистій зоні”, доповнили до запропонованого списку цінностей власні конструкти - це захист та справедливість. Можливо, цим можна пояснити той факт, що у групу менш значущих цінностей ці студенти виділили чуйність (дбайливість), ефективність та порядок в справах (працьовитість); старанність (дисциплінованість), високі домагання; матеріально забезпечене життя, життєва мудрість, щастя, відсутність обов’язків.

Стресогенною ситуацією для обох груп досліджуваних є стан їх здоров’я та соціально-економічна ситуація.

При зіставленні результатів методики М. Рокича та бесіди можна зробити висновки про співпадання домінуючих ціннісних конструктів (ЦК) досліджуваних, а також про особливості їх формування (інтеграція ЦК з подіями та особами, які причетні до цих життєвих подій).

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** В умовах Житомирської області спільно проживають, навчаються і спілкуються студенти, які мають статус „Потерпілий від Чорнобильської катастрофи”, і студенти, які такого статусу не мають. Саме усвідомлення цього факту та наслідків Чорнобильської катастрофи значною мірою вплинуло на формування ціннісної сфери студентів, які народилися в період початку чорнобильської ери, і сприяло моделюванню певної поведінки й ставлення до своїх ровесників. Загальна динаміка взаємовідносин з ровесниками характеризує перехід від переважно деструктивного характеру стосунків у молодшому та середньому шкільному віці до переважно конструктивного у підлітковому та юнацькому віці.

Для досліджуваних ця трагедія набула особистісного змісту в результаті усвідомлення й оцінки тих подій та людей, які безпосередньо були причетні до Чорнобильської катастрофи. Знайомство та спілкування з членами сімей ліквідаторів, участь в тематичних заходах, вивчення інформації про чорнобильські події 1986 р. (документальні хроніки, екскурсії) формувало у свідомості студентів нові групи ціннісних конструктів (турбота про щастя інших, розуміння стану інших, здоров’я, взаємодопомога, захист, відповідальність, згуртованість, дружба та ін.).

Студентська молодь на сьогоднішній день живе турботами про своє здоров’я, про навчання та дозвілля, про майбутню роботу - тобто „простими радощами буття”, життям, яке розраховане на нормальну перспективу. Їхнє розуміння життя супроводжується власним прагненням до збагачення і розвитку свого духовного світу, творчої діяльності, прагненням до самовдосконалення. Разом з цим помітна тенденція до розуміння і оцінки тих соціальних (життєвих) моментів, які можуть внести і вносять певні зміни у ціннісну сферу особистості.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у проведенні емпіричних досліджень, які б показали особливості формування цінностей навчальної діяльності студентів, які постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС.

### Література

1. *Александровский Ю.А.* Социально-стрессовые расстройства у пострадавших после аварии на Чернобыльской АЭС // Отдаленные медицинские последствия Чернобыльской катастрофы: 2-я междун. конференция. – Киев, 1998. – 434 с.

2. *Международный чернобыльский проект. Оценка радиологических последствий и защитных мер.* – М.:Артмтехиздат, 1991. – 95с.
3. *Моляко В.О.* Психологічні наслідки чорнобильської катастрофи // *Безпека життєдіяльності.* – 2006. - №3. – С. 26-29.
4. *Музика О.Л.* Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту // *Актуальні проблеми психології.* Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – Т.7. – Вип.5. – Ч.2. – К.: Міленіум, 2005. – С. 64-71.
5. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии.- М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
6. *Чепань М.-Л.А.* Моніторинг психічних порушень, спричинених радіацією. Науково-методичний посібник. - К.: Ін-т соціології НАНУ, 1998. - 140 с.
7. *Чорнобильська катастрофа* / Гол. ред. акад, НАНУ В.Г. Бар'яхтар, – К.: Наукова думка, 1996. - 559 с.
8. *Якобсон С.Г.* Психологические проблемы этического развития детей. - М.,1984.

*В статье представлены результаты исследования особенностей ценностной сферы и условий формирования ценностных ориентаций студентов, которые пострадали от последствий аварии на ЧАЭС.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

## СОЦІАЛЬНО-ЕКОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ НЕГАТИВНИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Дослідження здійснювалося в смт. Лугини Житомирської області, в районі, який має статус постраждалого від аварії на ЧАЕС і є зоною добровільного відселення. Ми припускаємо, що екологічні та регіональні особливості району детермінували виникнення широкого спектру проявів негативних міжособистісних стосунків в середовищі підлітків.

**Мета дослідження:** дослідити вплив екологічних та інших провідних факторів, які спричиняють відхилення в системі соціально-психологічних контактів учнів загальноосвітніх шкіл, що проживають в зоні радіоактивного забруднення.

### **Завдання дослідження:**

- Визначити зв'язок несприятливої екологічної ситуації в районі з негативними міжособистісними стосунками, наявними в учнівському середовищі районних загальноосвітніх шкіл II-III ступеня;
- Проаналізувати зв'язок віктимних форм поведінки певної категорії учнів з психологічними наслідками довготривалої екологічної кризи.

Міжнародний Чорнобильський проект «Оцінка радіологічних наслідків та захисних заходів» в підсумкових звітах зазначає: аварія призвела до серйозних негативних психологічних наслідків, які виявляються у посиленні почуття тривоги та виникненні стресу через постійне відчуття невизначеності». Люди продовжують відчувати стрес, який трансформувався в хронічний, стан дезадаптації не зникає.

Психотравмуюча ситуація, що склалася після катастрофи, посилила «відцентрові» тенденції в психіці місцевого населення, активізувала негативні прояви індивідуальних відмінностей, загострила тенденції розвитку окремих рис характеру, які набули рівня акцентуацій. Останнє призвело до конфліктності та агресивності.

Доведено, що модель травматичного стресу, в її класичному варіанті, не відтворює в повному обсязі психічний статус постраждалих від наслідків катастроф. Останні данні досліджень наслідків аварії на ЧАЕС свідчать, що посттравматичний синдром не діагностується у більшості постраждалих від наслідків катастрофи, однак такі віддалені симптоми ПТСР як дисоціативні стани, відчуття відчуження, ефект вкороченого майбутнього виявляються у місцевих жителів в достатній мірі. Ці симптоми фіксуються навіть через 8-10 років після події.

Саме тому необхідність відновлення досліджень з метою виявлення та аналізу відстрочених наслідків довготривалої екологічної кризи набуває особливого значення тепер, коли існує два покоління (а на порозі вже третє) постраждалих від вибуху на ЧАЕС.

Вважається, що в цій ситуації найбільш чутливими і незахищеними виявилися діти та підлітки. Дослідницькі колективи [1; 2; 5] вивчали наслідки радіологічного випромінювання та його вплив на психічне і фізичне здоров'я населення, зокрема дітей. Авторами ряду робіт [3; 4; 8] висвітлювалася проблема впливів психотравмуючих ситуацій, що склалися в наслідок Чорнобильської аварії на психічний розвиток та становлення особистості дітей різних вікових категорій ЗРК. Більшість з них відмічають, що наслідки цієї аварії спричинили порушення систем соціальних відносин, в тому числі й у підростаючих генерацій. Встановлено, що у старшокласників відбулося зрушення від суспільної спрямованості особистості до

індивідуальної. Адже загроза радіологічного забруднення в цей період сприймається дуже гостро, як загроза для свого майбутнього.

Узагальнення матеріалів науково-практичних робіт дають підстави констатувати, що аварія на ЧАЕС і пов'язані з нею наслідки значно вплинули на ситуацію життєдіяльності дітей та підлітків, які безпосередньо проживали і продовжують проживати в зонах радіологічного контролю. Питання ж про те, як в майбутньому проявлять себе ці несприятливі фактори та якими можуть бути відстрочені наслідки радіологічної катастрофи, залишається відкритим.

Доречно зазначити, що на момент вибуху на ЧАЕС сучасні десятикласники були у віці одного-двох років. Результати досліджень психологічних наслідків аварії, що проводилися у 2000 р., показали, що великої психотравми зазнали вагітні жінки та матері, що мали дітей у віці до трьох років. Зазначимо, що дитячі дезадаптивні емоційні реакції у вигляді тривоги, елементів страху індукуються більшою мірою дорослими, особливо матір'ю. Відповідно, діти, які приймали участь у нашому дослідженні, тобто учні 9-11 класів, росли та розвивалися з «набором» такого роду несприятливих детермінант. Сучасні п'ятикласники народилися через шість – сім років після трагедії. Це покоління фактично можна вважати «небажаним», адже матерів цих дітей настійно переконували не народжувати, посиляючись на реально можливі відхилення у здоров'ї та повноцінності дітей. Під цим тиском, як зазначають дані ООН, багато молодих жінок вирішили взагалі не мати дітей. Ті вагітні жінки, які зважилися народжувати, були піддані різноманітним болісним, негативно забарвленим роздумам, сумнівам, очікуванням. Довіряючи даним психології, що досліджують психіку ненародженої дитини (психологія перинатального періоду), вище зазначене не могло не вплинути на психофізіологічне та духовне здоров'я новонароджених негативно. Прояви у дітей Чорнобиля різного роду особистісного неблагополуччя, поведінкових розладів, фобій відкритого та латентного характеру ймовірно є результатом трансформованих батьківських переживань спричинених соціально-екологічною ситуацією, в якій вони перебували. Це обґрунтовує логіку масової маніфестації адиктивних, девіантних, маргінальних та віктимних форм поведінки підлітків, що проживають в зоні довготривалої екологічної кризи.

Аналіз симптоматики психічних розладів дозволяє виділити основні компоненти у феноменології посттравматичного стресового розладу, властивих підліткам:

- акцентування минулих, не рідко прихованих від свідомості травматичних подій і переживань;
- нашарування ситуації катастрофи на стреси, що викликані кризою соціальної системи;
- формування установок жертви.

Найбільш часто у підлітків, що проживають в ЗРК, виявлялися порушення емоційної регуляції у вигляді дисбалансу між стенічними і астенічними емоціями. В процесі особистісного розвитку старших підлітків фіксувалися поєднання і взаємодія двох основних тенденцій: компенсаторної і декомпенсаторної. Декомпенсаторна тенденція розвитку перебувала в обумовленій на всіх етапах обстеження дефіцитарності механізмів афективної регуляції, що виявляється в емоціональній нестабільності, у високій частоті виявлень тривожного типу особистісного симптомокомплексу. Більшість з цих механізмів небажані з точки зору як психофізіологічного так і особистісного розвитку і самореалізації старшокласника, оскільки вони фактично блокують самокритичні тенденції в оцінці своєї поведінки.

Чорнобильська аварія залишила глибокий відбиток в свідомості людей, що проживають в ЗРК, якою, до речі, є і Лугинський район. Вона істотно вплинула на їх життя та здоров'я. Психологічні наслідки катастрофи для переважної більшості населення втратили актуальність, оскільки були витіснені економічними негараздами. Зазначимо, що власне Лугинський район має статус економічно депресивного району і є дотаційним. До ряду найбільш гострих проблем населення відносить складну економічну ситуацію, розуміючи під цим: «неможливість знайти добре оплачувану роботу», «високий рівень безробіття», «необхідність пошуку додаткового джерела доходів». Як результат – нездатність оплатити оздоровлення дітей та медичні послуги. А це дуже важливе питання для населення забруднених територій, адже наслідками вибуху на ЧАЕС стали різноманітні дитячі хвороби, які спричинила розбалансована екологічна ситуація в районі. Діти, інвалідність яких пов'язана з вибухом на ЧАЕС, складають великий відсоток від загальної кількості скривджених однолітками в загальноосвітніх закладах району.

Отже, існуючий соціально-економічний та екологічний стан в районі зокрема і в країні в цілому утворили такі екстремальні умови життєдіяльності дітей шкільного віку, які спровокували наростання нервово-психічної напруги та викликали астенізацію нервової системи. Ми припускаємо, що під впливом зазначених факторів могли сформуватися негативні в соціальному плані але схвалювані субкультурою поведінкові конструкти, які проявляються в образах, нападках та інших формах агресії. Для підтвердження вищенаведеної гіпотези було проведене експертне оцінювання, основними задачами якого стали визначення:

- зв'язку несприятливої екологічної ситуації в районі з негативними міжособистісними стосунками, наявними в учнівському середовищі районних загальноосвітніх шкіл II-III ступеня;
- зв'язку проявів віктимних форм поведінки певної категорії учнів з психологічними наслідками довготривалої екологічної кризи.

Для проведення дослідження були виділені три групи експертів, які володіють найбільш високим потенціалом, як носіїв достовірної інформації з проблем вікової та педагогічної психології і педіатрії. Це:

1. Працівники Відділу сім'ї та молоді районної адміністрації та Центру соціальних служб для молоді, так як вони найбільш повно ознайомлені з проблемами, що існують в підлітковому і молодіжному середовищі – 15 чоловік.

2. Медпрацівники, в першу чергу педіатри, так як вони в силу професійних обов'язків володіють достовірною інформацією про реальний вплив радіаційного забруднення на психофізіологічне здоров'я дітей – 10 чоловік.

3. Педагоги, в першу чергу класні керівники, так як вони безпосередньо впливають на виховання дітей, знають, з якими особливостями відбувався процес їхнього розвитку, як склалися стосунки певної дитини з учнями класу, а також є особами, які в достатній мірі інформовані про можливий вплив радіації на психічне життя учнів – 20 чоловік.

Всього 45 чоловік, з них 39 жінок, 6 чоловіків, освіта у всіх – вища, на момент вибуху на ЧАЕС 21 з них проживали і працювали на території Лугинського району, 19-ро проживали на території району і здобували середню освіту (тобто були учнями), 5-ро не є корінними жителями і стали проживати на території району після катастрофи.

Перший блок питань був спрямований на оцінку впливу екологічної ситуації району на виникнення негативних міжособистісних стосунків між підлітками.

Таблиця 1.

*Впливу екологічної ситуації на виникнення негативних міжособистісних стосунків*

| Експерти                         | Впливає | Впливає частково | Не впливає | Важко відповісти | Всього |
|----------------------------------|---------|------------------|------------|------------------|--------|
| Державні та соціальні працівники | 9       | 3                | 1          | 2                | 15     |
| Медики                           | 7       | 3                | -          | -                | 10     |
| Педагоги                         | 8       | 8                | 2          | 2                | 20     |
| Всього                           | 26      | 14               | 3          | 4                | 45     |

Другий блок питань спрямований на оцінювання інтенсивності впливу наслідків довготривалої екологічної кризи на прояви віктимності в поведінці певної категорії дітей.

Таблиця 1.

*Інтенсивність впливу наслідків довготривалої екологічної кризи на прояви віктимності у поведінці*

| Експерти.                        | Істотний вплив | Не істотний вплив | Ніякого впливу | Важко відповісти | Всього |
|----------------------------------|----------------|-------------------|----------------|------------------|--------|
| Державні та соціальні працівники | 4              | 8                 | 1              | 2                | 15     |
| Медики                           | 4              | 5                 | -              | 1                | 10     |
| Педагоги                         | 6              | 6                 | 4              | 4                | 20     |
| Всього                           | 14             | 19                | 5              | 7                | 45     |

Аналіз матеріалів показує, що більшість експертів визнає існування впливу (різною мірою) екологічної ситуації на негативні міжособистісні стосунки в учнівському середовищі, а також підтверджують те, що з різною інтенсивністю вона (екологічна ситуація) впливає на виникнення проявів віктимності у певних категоріях дітей. При чому різні групи експертів в принципі одноголосні у зазначених твердженнях: представники адміністрації, медики та педагоги виявляють велику стурбованість зростаючими негараздами в молодіжному середовищі і називають основним детермінуючим фактором цих негараздів несприятливу екологічну ситуацію загалом і психологічні наслідки вибуху на ЧАЕС зокрема.

В зв'язку з цим особливого значення набуває проблема дослідження специфіки негативної міжособистісної взаємодії підлітків зони радіоекологічного контролю, а також тих методів та стратегій, які застосовують скривджені з метою подолання різних форм образ і нападок.

Питання, які пропонувалися учням всіх паралелей 5-11 класів, стосувались актуальності проблеми насилля в учнівському середовищі. Вони формулювалися наступним чином:

1. Що ви розумієте під словосполученням «насилля в учнівському середовищі»;
2. Чи актуальна ця проблема для вас?

Друге питання опитувальника не містило герменевтичного сенсу і мало на меті лише визначити рівень суб'єктивної актуальності такої проблеми, як насилля в учнівському середовищі, і отримати первинну опосередковану інформацію про актуальність проявів негативної міжособистісної взаємодії підлітків в освітньому закладі. Тому відповіді учнів ранжувалися за відповідями: так, ні, деякою мірою.

Отже, відповіді «деякою мірою», або «частково» - набрали 39 % від загальної кількості опитаних, і відповідно, в системі ранжування зайняли перше місце.

Достатньо велика кількість учнів 5-11 класів, висловлюючи суб'єктивне ставлення відносно явища насилля у стосунках між учнями, відповіли позитивно, вказавши на її актуальність та особисту значущість. Чисельність таких відповідей склала 33 % від загальної кількості реципієнтів. В результаті відповіді «так» – займають друге місце в системі ранжування.

Сума вищезазначених даних складає 72 %, тобто домінуюча кількість відповідей за варіантами «так», «деякою мірою», «частково» свідчать про абсолютну актуальність проблеми насилля в комунікативному просторі молодших та старших підлітків.

Негативні відповіді учнів на питання «Чи є актуальною проблема насилля для вас», вказують на те, що проблема насилля між школярами є суб'єктивно не значущою і не актуальна для їхнього класу і школи. Такі відповіді складають 28 % від загальної кількості реципієнтів. Така чисельність відповідей, що не підтверджують наявності негативних стосунків між учнями, є достатньо показовим фактом того, що лише невелика кількість дітей відчують безпеку, психологічний комфорт та достатньо добре адаптовані в загальношкільному колективі.

Психологічний дискомфорт, який в більшій-меншій мірі відчують 72% учнів в даному навчальному закладі потенційно містить у собі особистісні негаразди та вагомо пригнічують активність учнів, призводять до порушень задоволення основних соціальних потреб підлітка.

### **Висновки**

Під тиском екологічних та економічних факторів система соціально-психологічних контактів учнів, що проживають в зоні радіологічного забруднення, зазнають істотних змін і негативно впливають на їх психоемоційну та моральну сферу, що вимагає більш детального вивчення розбалансованої екологічної ситуації в районі та її наслідків.

### **Література**

1. Бастун Н.А. Килимник О.С., Панченко В.І. Особливості стану здоров'я дітей-мігрантів зони екологічної катастрофи. // Медична психологія та психокорекція. Матеріали II Міжнародних психологічних читань. – Х., 1995.
2. «Информационные потребности населения Украины, пострадавшего вследствие аварии на ЧАЭС: анализ результатов фокус-групп». Чернобыльская программа Возрождения и Развития.
3. Кіричевська Е.В. Особливості міжособистісної взаємодії учнів загальноосвітніх шкіл, що проживають в зоні радіоекологічного лиха // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Екологічна психологія. – Т.7.– Випуск 1.
4. Львовичкіна А. М. Екологічна психологія. – К.; Міленіум, 2003.

5. *Материалы* второй Международной конференции «Отдаленные последствия Чернобыльской катастрофы». – К., 1998.
6. *Моляко В.А.* Формирование образа экологической катастрофы на примере Чернобыльской атомной аварии. // *Вопросы психологии.* – 1992. – № 5-6.
7. *Моляко В.А.* Психологические последствия Чернобыльской катастрофы. – К.: «Знание», 1996.
8. *Панченко В.И., Прилипко В.А.* Особенности социально-психологического портрета переселенцев и жителей загрязненных территорий постчернобыля // *Материалы межд. Конф. «Актуальные и прогнозируемые нарушения психического здоровья после ядерной катастрофы в Чернобыле».* – К., 1995.

*В статье анализируются социально-экологические факторы, которые детерминируют появление негативных форм взаимодействия в системе социально-психологических контактов старшеклассников, которые проживают в зоне радиологического контроля. В частности, исследуется связь между последствиями длительного экологического кризиса и проявлениями виктимности в поведении определенной категории подростков.*

Статтю подано до друку 02.05.2006.

## ОПИТУВАЛЬНИК ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ

Пост-експериментальний опитувальник внутрішньої мотивації (Post-experimental Intrinsic Motivation Inventory - IMI) був розроблений Р. Раяном [14] для оцінки суб'єктивного досвіду досліджуваних, пов'язаного з участю в експерименті [11; 13; 16; 17; 18]. Метою використання опитувальника в дослідженнях внутрішньої мотивації була оцінка її рівня в певній діяльності, заданій експериментатором. Опитувальник передбачав оцінку рівня внутрішньої мотивації в певній діяльності після її виконання за 7 субшкалами: інтерес/задоволення, відчуття компетентності, прикладені зусилля, відчуття зовнішнього тиску, відчуття вибору, відчуття корисності роботи, відчуття присутності значимих стосунків з іншими.

Повна версія опитувальника складалася з 45 пунктів, кожен з яких стосувався певної субшкали. Критерієм включення пункту до певної субшкали були рівень факторного навантаження вище 0,6 та низький показник факторного навантаження цим пунктом інших факторів (менше 0,4)<sup>2</sup>. Оскільки, за даними американських дослідників, субшкали опитувальника утворюють ортогональну факторну структуру, багатьма вченими використовувалися спрощені версії опитувальника. Зокрема, підбиралися ті субшкали опитувальника, які необхідні були експериментатору, і з них конструювався опитувальник.

Валідність опитувальника була підтверджена такими дослідниками як Е. МакЕлі, Т. Дункан та В. Таммен [12].

З міркувань відповідності меті та гіпотезі дослідження для опитувальника було відібрано 4 субшкали: інтерес/задоволення, прикладені зусилля, відчуття компетентності та відчуття вибору. Для кожної субшкали було обрано по 4 питання, по трьом з яких нарахування балів відбувалося за семибальною шкалою, а бал, нарахований по четвертому питанню, віднімався від сумарного показника відповідної субшкали. Таким чином, опитувальник складався з 16 питань, кожне з яких належало одній з обраних субшкал.

Для релевантної адаптації методики перш за все необхідно було здійснити переклад обраних питань на українську мову. Д. Кемпбелл називає два способи перекладу психологічного інструментарію [6, 300]. Перший спосіб – це симетричний (децентрований) переклад, метою якого є збереження смислу, звичності та розмовності як в оригіналі, так і в перекладі. Другий спосіб перекладу – асиметричний (уніцентрований), метою якого є збереження ідентичності перекладного варіанту опитувальника мові оригіналу. Саме перший спосіб перекладу, на думку Д. Кемпбелла, найбільш бажаний для роботи з перекладним психологічним інструментарієм. Він стверджує, що при децентрованому перекладі “... культурний символ мови оригіналу перекладається таким культурним символом іншої мови, який викликає таку ж функціональну реакцію” [6, 301].

Для досягнення такої мети запропоновано методику зворотного перекладу [6, 308], яка використовувалася, зокрема, при проведенні кроскультурного дослідження життєвих цінностей американських та російських студентів Р. Раяном, В.І. Чирковим, Т. Літл, К. Шелдоном, Е. Тімошиною та Е. Дісі [15, 51]. В цьому дослідженні всі англомовні версії опитувальників були перекладені з англійської мови на російську російським психологом, що розмовляє та пише англійською мовою. Зворотній переклад на англійську мову та лінгвістичне редагування були зроблені лінгвістом, що володів двома мовами – російською та англійською. Кінцеве редагування

зворотного перекладу опитувальників було здійснене американським психологом. Незалежні експерти засвідчили еквівалентність англійської та російської версії опитувальників. Для кожного опитувальника було обраховано коефіцієнт надійності альфа Кронбаха, який був в межах норми (від 0,80 до 0,92).

Однак, схема, реалізована в цьому дослідженні, дещо скорочена у порівнянні з процедурою, запропонованою Д. Кемпбеллом. Він розглядає зворотній переклад як багатофазовий повторюваний процес, до якого слід залучити не лише компетентних двомовних спеціалістів, але і одномовних експертів [с. 308].

Реалізуючи наведену схему (з певними модифікаціями) зворотного децентрованого перекладу, автором був здійснений переклад опитувальника на українську мову, а професійним перекладачем – з української на англійську. Ним же було здійснено порівняння двох англійських версій. Після внесених коректив автором був зроблений переклад другої англійської версії опитувальника на українську мову та порівняння двох українських версій. В результаті такого зворотного перекладу було отримано українську версію опитувальника внутрішньої мотивації.

Оскільки субшкали українського опитувальника конструювалися з субшкал більш широкого англійського опитувальника та з огляду на можливі недоліки зворотного перекладу та вплив етнокультурних відмінностей між українським та американськими націями було проведено перевірку української версії опитувальника на надійність, дискримінативність та валідність. На необхідності повторного проведення цих процедур при адаптації методик наголошує велика кількість дослідників (А.А. Бодальов, В.В. Столін, О.Г. Шмельов, А. Анастасі, Л.Ф. Бурлачук) [1; 3; 4; 7; 8;].

Для перевірки опитувальника на надійність по внутрішній узгодженості було використано факторний аналіз методом головних компонент з поворотом факторних структур (нормалізована варімакс-ротація). В результаті утворилася чотирифакторна структура, графічно зображена на рис. 2 (фактори 1 та 2) та рис. 3 (фактори 3 та 4).

Перший виділений фактор (35,6% дисперсії) навантажують такі пункти опитувальника як 1, 5, 8, 13 (субшкала “інтерес/задоволення”), 7 (субшкала “відчуття компетентності”) та 12 (субшкала “прикладені зусилля”). Другий фактор (11,6%

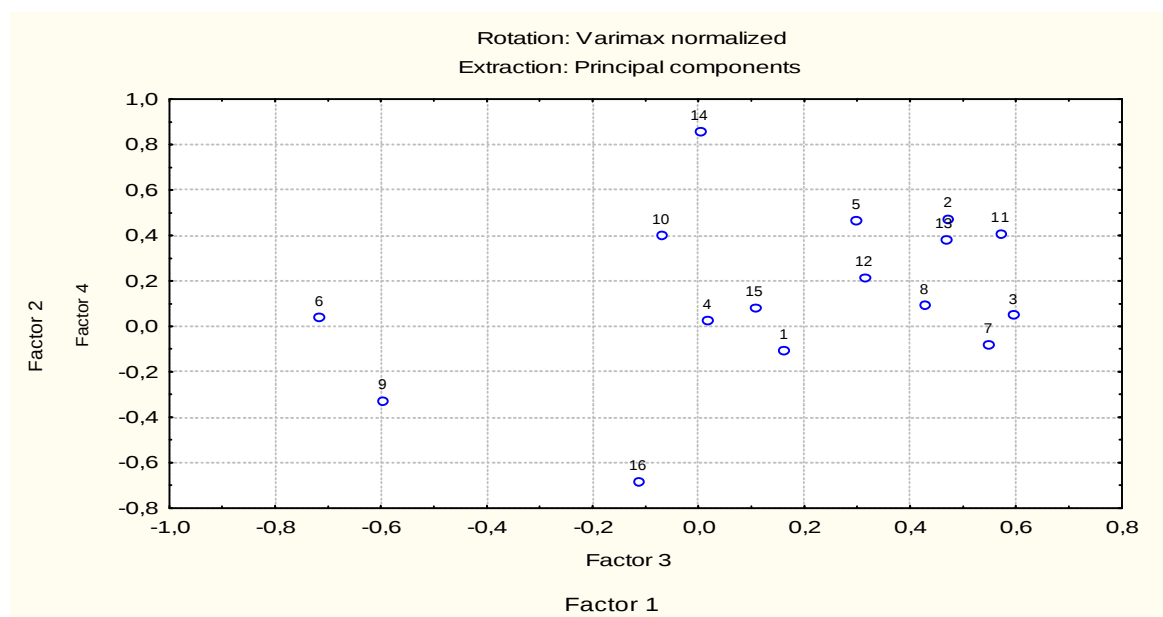


Рис. 1. Результати факторного аналізу по питанням опитувальника (фактори 1 та 2)

дисперсії) складають пункти 4 та 15 (субшкала “прикладені зусилля”). Третій фактор (8,4% дисперсії) об’єднує пункти 3, 7, 11, 9 (субшкала “відчуття компетентності”) та пункт 6 (субшкала “прикладені зусилля”). Нарешті, четвертий фактор утворений пунктами 2, 10, 14, 16 (субшкала “відчуття вибору”).

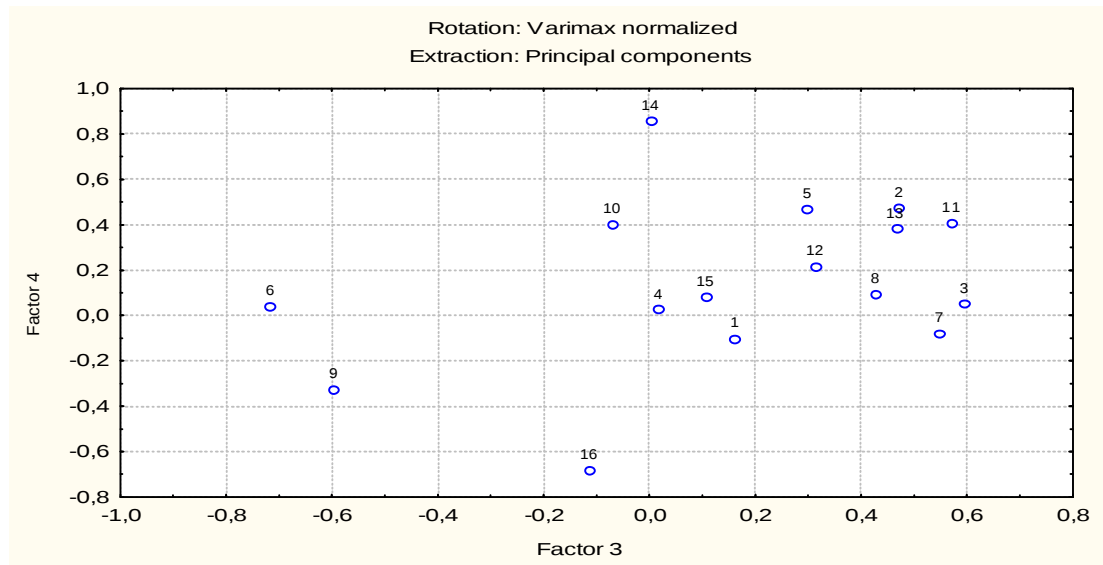


Рис. 2. Результати факторного аналізу по питанням опитувальника (фактори 3 та 4)

Таким чином, з проведеного факторного аналізу видно, що утворені фактори в цілому відповідають закладеним в опитувальник субшкалам. Однак, є певні особливості утворених факторних, які слід проаналізувати. По перше, це навантаження пунктами 6 та 12 субшкали “прикладені зусилля” факторів “відчуття компетентності” та “інтерес/задоволення” та відсутність навантажень по фактору “прикладені зусилля”. Пункт 6 має таке звучання: “Я навіть не намагався (-лася) виконати роботу якісно”, а пункт 12 – “Для мене було важливо зробити це якісно”. Аналіз інтеркореляційної матриці та факторних полів (див. рис. 2, 3) дозволяє зробити висновок про невідповідність 6 та 12 пунктів опитувальника субшкалі “прикладені зусилля”. У зв’язку з цим ці 2 пункти були виключені з кінцевої версії опитувальника.

В результаті повторного факторного аналізу масиву даних, отриманих з допомогою опитувальника ІМІ без пунктів 6 та 12, встановлено, що кожен пункт субшкали навантажує відповідний їй фактор. Однак, друга особливість факторних структур не зникла. Вона полягала в неортогональності утворених факторних структур. Так, пункт 2 навантажує не лише фактор “відчуття вибору”, але і фактор “відчуття компетентності”. Пункт 5, крім фактору “інтерес/задоволення” навантажує фактори “відчуття компетентності” та “відчуття вибору”. Пункти 7 та 11 (фактор “інтерес/задоволення”) також пов’язані з фактором “відчуття компетентності”. Як бачимо, найбільш пов’язаними з іншими факторами є пункти субшкали “інтерес/задоволення”. Змістовий розгляд пунктів цієї субшкали дозволяє зробити висновок про закономірність такої дифузії факторних навантажень, оскільки, як буде показано пізніше при описі валідності опитувальника, ця субшкала не є специфічною ознакою певного рівня внутрішньої мотивації, а є показником, пов’язаним з усіма іншими субшкалами. Аналогічний висновок можна зробити про пункт 2. Наявність міжфакторних зв’язків та неортогональність факторних структур підтверджує відсутність чіткого розподілу між ознаками внутрішньої мотивації, що не суперечить базовим припущенням щодо феномену внутрішньої мотивації та не впливає на

надійність опитувальника.

Надійність по внутрішній узгодженості проводилася двома способами: з допомогою обрахування тета-надійності опитувальника та підрахунку альфа Кронбаха як для всього опитувальника, так і для окремих субшкал.

Для знаходження тета-надійності опитувальника було проведено факторний аналіз методом головних компонент кожної з субшкал опитувальника та обраховано коефіцієнт надійності за такою формулою [7, 71]:

|                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| $\theta = \frac{k}{k-1} \left( 1 - \frac{1}{\lambda_1} \right),$ | (1) |
|------------------------------------------------------------------|-----|

де  $\theta$  – коефіцієнт тета-надійності опитувальника;

$k$  – кількість пунктів опитувальника;

$\lambda_1$  – абсолютна вага першої головної компоненти.

В результаті проведених обчислень для субшкал було встановлено відповідні коефіцієнти тета-надійності: інтерес/задоволення (0,85), відчуття компетентності (0,63), відчуття вибору (0,66).

Було проведено також обчислення коефіцієнта альфа-Кронбаха [5]. Для всього опитувальника він становить 0,83. Для відповідних субшкал альфа-Кронбаха набуває таких значень: інтерес/задоволення (0,84), прикладені зусилля (0,62), відчуття компетентності (0,60), відчуття вибору (0,66).

Крім того, для кожного показника альфа було обраховано його статистичну значимість ( $\chi^2$ ) за формулою Дж. Кітса [7, 71]:

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| $\chi^2_{n-1} = \frac{k(n-1)}{k(n-\alpha)+\alpha},$ | (2) |
|-----------------------------------------------------|-----|

де  $\chi^2_{n-1}$  – емпіричне значення статистики  $\chi^2$  з  $n-1$  ступінню свободи;

$k$  – кількість пунктів опитувальника;

$n$  – кількість досліджуваних;

$\alpha$  – альфа-Кронбаха.

Знайдені показники відповідали високому рівню статистичної значимості [10]: весь опитувальник (308,28), інтерес/задоволення (192,35), прикладені зусилля (132,79), відчуття компетентності (129,64), відчуття вибору (140,61).

Також була знайдена ретестова надійність опитувальника. Вона була встановлена з допомогою обчислення коефіцієнта лінійної кореляції між результатами опитування студентів однієї групи в двох схожих ситуаціях, розділених проміжком часу в два тижні. Цей показник становив 0,45 ( $p=0,01$ ). Зважаючи на те, що метою опитувальника є встановлення рівня внутрішньої мотивації в конкретній діяльності після її виконання, то знайдений показник цілком відповідає вимогам щодо ретестової надійності.

Крім того, було знайдено показник дискримінативності опитувальника ( $\delta$  Фергюссона) [5, 204].

Обчислення здійснювалося за формулою [5, 204]:

|                                                  |     |
|--------------------------------------------------|-----|
| $\delta = \frac{(n+1)(N^2 - \sum f_i^2)}{nN^2},$ | (3) |
|--------------------------------------------------|-----|

де  $N$  – кількість досліджуваних;  
 $n$  – кількість завдань;  
 $f_i$  – частота зустрічі кожного показника.

У результаті проведеного обчислення встановлено, що показник дискримінативності опитувальника становить 0,69.

Таким чином україномовна версія Пост-експериментального опитувальника внутрішньої мотивації пройшла перевірку на надійність та дискримінативність, показавши досить високі результати. Проведене дослідження дає підстави для використання його в експериментальній роботі для діагностики параметрів ситуативного рівня внутрішньої мотивації, пов'язаного з виконанням певної діяльності, заданої ззовні або здійснюваної самостійно.

### ОПИТУВАЛЬНИК ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ (адаптований варіант)

- 1 Робота була нудною.
- 2 Я виконував (-ла) завдання за власним бажанням.
- 3 Працюючи, я відчував (-ла) себе достатньо кваліфікованим (-ою).
- 4 Я затратив (-ла) багато енергії.
- 5 Я назвав (-ла) би цю роботу цікавою.
- 6 Я задоволений (-а) результатом роботи.
- 7 Я працював (-ла) із захопленням.
- 8 Мені було складно зрозуміти і виконати це завдання.
- 9 Ніхто не змушував мене виконувати завдання.
- 10 Я гадаю, що виконав (-ла) роботу якісно.
- 11 Я працював (-ла) із задоволенням.
- 12 Я вважаю, що мав (-ла) вибір - виконувати чи не виконувати завдання
- 13 Я доклав (-ла) багато зусиль, щоб виконати цю роботу.
- 14 Моя відмова працювати призвела б до негативних висновків.

### Обчислення показників субшкал опитувальника

|                              |                       |
|------------------------------|-----------------------|
| Задоволення від діяльності   | $\frac{5+7+11-1}{4}$  |
| Докладені зусилля            | $\frac{4+13}{2}$      |
| Почуття компетентності       | $\frac{3+6+10-8}{4}$  |
| Почуття самодетермінованості | $\frac{2+9+12-14}{4}$ |

### Література

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Духневич В.Н. Акцентуации личности: что диагностируем? //Вопр.психол. – 1998. – №2. – С. 136-143

3. *Бурлачук Л.Ф., Королев Ф.К.* Адаптация опросника для диагностики пяти факторов личности //Вопр. психол. – 2000. – №1. – С. 126-134
4. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 528 с.
5. *Клайн П.* Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование. /Пер. с англ Е.П. Савченко под ред. Л.Ф. Бурлачука – К.: ПАН-Лтд., 1994. – 283 с.
6. *Кэмпбелл Д.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 391 с.
7. *Общая психодиагностика* /Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1987. – 304 с.
8. *Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов педвузов.* /Под ред. А.Г. Шмелева. – Москва, Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 544 с.
9. *Психологическая диагностика: Проблемы и исследования* /Под ред. К.М. Гуревича. Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1981. – 232 с.
10. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
11. *Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D.* (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
12. *McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V.* (1987). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
13. *Plant, R. W., & Ryan, R. M.* (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally-controlling styles. *Journal of Personality*, 53, 435-449.
14. *Ryan, R. M.* (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
15. *Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E., & Deci, E. L.* (1999). The American Dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524.
16. *Ryan, R. M., Connell, J. P., & Plant, R. W.* (1990). Emotions in non-directed text learning. *Learning and Individual Differences*, 2, 1-17.
17. *Ryan, R. M., Koestner, R., & Deci, E. L.* (1991). Varied forms of persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185-205.
18. *Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R.* (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.

*В статье представлена адаптация опросника внутренней мотивации Р. Раяна. Представлены также все необходимые коэффициенты, а также версия адаптированного опросника.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

## **РОЛЬ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕСТВЕННОГО И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ**

«Душа толпы бездонна... На поверхности она может быть жестока и пошла, а загляните глубже, там и гениальность и геройство... Все в том, какие чувства пробудить, — она отзовется на все, лишь бы это было ее кровное, а не ваше... Я видел пьесу, которая началась прекрасным первым актом и кончилась по-свински... И толпа, вначале растроганная и возбужденная, начала прямо хрюкать под конец. Недавно, на «Турандот», один актер пустил препрошленькую фразу в раек, и театр, слушавший с чувством тонкого восхищения, вдруг заржал по лошадиному и долго еще не мог прийти в прежнее настроение».

(А.Толстой).

В современный период развития общества успешное решение многих политических, экологических, экономических и социальных задач все больше зависит от действия такого фактора, как социальная активность личности. Важную роль в формировании активности личности, экологического сознания играют средства массовой информации. О возрастающей роли печати, радио и телевидения в общественной жизни страны свидетельствуют их бурный рост, распространенность и доступность массовой информации. Печатное и устное слово, телевизионное изображение, способны в кратчайшие сроки проникнуть в любую социальную среду.

Средства массовой информации – мощная сила воздействия на сознание людей, средство оперативного донесения информации в разные уголки мира, наиболее эффективное средство влияния на эмоции человека, способное убеждать наилучшим образом. По мере расширения технических возможностей их роль возрастает. Эффективность деятельности СМИ неразрывно связана с учетом потребностей людей, их возросших социальных, духовных и политических запросов. При этом необходимо различать понятия информационные потребности и тематические интересы аудитории.

Потребности в информации социальны по своей природе и обусловлены в первую очередь содержанием, структурой повседневной деятельности человека, в том числе объективными характеристиками его профессиональной и общественной деятельности. Тематические же интересы зависят от содержания предлагаемой информации и от ситуативных социально-психологических факторов.

Современная аудитория включена во всю систему общественных отношений. СМИ для реализации целей своей деятельности учитывает потребности, интересы, мотивы, установки и соответствующие им характеристики аудитории, включающие и ряд специфических, формируемых при прямом участии средств массовой информации. При таком подходе аудитории отводится деятельная, целевая роль, являющаяся результатом коммуникативного процесса.

В наши дни телевидение и средства печати ищут новые подходы к своей аудитории. СМИ также выполняют и рекреативную роль, поскольку во многом определяют досуговое времяпрепровождение людей как групповое, так и индивидуальное.

Таким образом, можно выявить основные тенденции и перспективы в отношении воздействия телевидения на культурное бытие, на духовную жизнь, на эстетический мир современного человека.

Расширение сферы видеокультуры ведет также и к изменению структуры досуга подростков и молодежи. Если еще в недавнем прошлом большую роль, как в социализации, так и в воспитании творческой активности и духовно-эстетических качеств молодого поколения, играли учреждения культуры, то с середины 80-х гг. стали возрастать возможности удовлетворения культурных потребностей в домашних условиях, а ко второй половине 80-х гг. изменившиеся жизненные условия придали свободному времени рекреационный характер.

Современная молодежь, которой предстоит жить в эпоху новых технологий, — это не только потребители, делающие выбор среди предметов потребления, но и участники политического, социального и культурного сообщества, в котором формирование мнения и ценностных структур непосредственно зависит от СМИ. Поэтому, важна четкая позиция со стороны правительства как в отношении контроля над средствами массовой информации и коммуникации, так и в отношении оптимального использования их потенциала для воспитания полноценного молодого поколения, способного достойно встретить вызов будущего.

Не менее важны и другие цели медиаобразования, связанные с развитием коммуникативных умений, общекультурного уровня. Медиаобразование, по сути, интегрированное с гуманитарными и естественнонаучными дисциплинами, призвано выполнять уникальную функцию подготовки молодежи к жизни в современном информационном и экологическом пространстве.

Особенно остро стоит проблема защиты человеческого сознания от манипулирования им СМИ, которая постоянно обостряется. В 2001 году в США был опубликован доклад главного хирурга страны, посвященный проблемам подросткового насилия. В этом докладе подчеркивалось, что просмотр фильмов и телепрограмм, содержащих акты насилия, является фактором риска для (подростка). По уровню воздействия на сознание ребенка он находится на том же уровне, что и иные факторы риска - бедность, плохое социальное окружение, низкий уровень интеллекта и т.д. ребенка он находится на том же уровне, что и иные факторы риска - бедность, плохое социальное окружение, низкий уровень интеллекта и т.д.

Телевидение позволяет увидеть жизнь с разнообразных позиций, даже таких, в которых человек никогда не попадет. Как чужой опыт, способы действий проходят определенный алгоритм - идентификация (анализ ситуации, расчленение ее на составные части, индивидуализация, т.е. может коснуться в жизни или нет, позиция «и Я»); персонификация (создание со-образа, «позиция Я»). А ребенок, подросток либо присваивает данный вариант действий, либо отвергает его как неприемлемый для себя с точки зрения моральных норм. Л.С.Выготский считает: «...в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного...» [1].

Сегодня, практически все имеют доступ к широкому спектру телевизионных каналов. Ребенок может выбрать себе приемлемый канал, при этом сознательно укрываясь от познавательных программ. И родителей не пугает основная роль телевизора в жизни их ребенка, они сознательно делают выбор детского досуга в пользу телевизора, причем, не регламентируя его телевизионное время. Возникает проблема – формирование культуры увиденного.

В практике СМИ широко используются методы подсознательного воздействия, когда отношение общества к тем или иным явлениям окружающего мира формируется с помощью стереотипных представлений, которые внедряются в поток новостей, автоматически вызывая в массовом сознании либо отрицательную, либо

положительную реакцию на конкретное событие. Благодаря своей биологической природе, человек подвержен внушению, подражательности и заразительности.

Внушением считают воздействие на личность, приводящее к появлению у человека помимо его воли и сознания определенных чувств или побуждающее человека к совершению определенных действий [2]. Находясь под воздействием внушения, человек не контролирует направленное на него воздействие. Проще всего внушить человеку то, к чему он предрасположен в силу своих потребностей и интересов. Однако внушить что-то можно и вопреки его воле, вызывая определенные чувства и состояния, толкающие к совершению поступка, возможно, совершенно не следующего из принимаемых им норм и принципов поведения. Сама по себе деятельность СМИ, ставящая задачей внушить что-либо обществу, является негуманной, поскольку люди не могут контролировать направленное на них воздействие и, соответственно, оказываются бессильными перед подобными внушениями.

СМИ представляют собой относительно самостоятельную систему, которая характеризуется множественностью составляющих элементов: содержанием, свойствами, формами, методами и определенными уровнями организации (в стране, в регионе, на производстве) [3]. Отличительные черты СМИ – это публичность, т.е. неограниченный круг пользователей; наличие специальных технических приборов, аппаратуры; непостоянный объем аудитории, меняющейся в зависимости от проявленного интереса к той или иной передаче, сообщению или статье.

Благодаря использованию коммуникационных средств возникли три системы СМИ: печать, радио и телевидение, каждая из которых состоит из огромного числа каналов - отдельных газет, журналов, альманахов, книжной продукции, программ радио и телевидения [4].

Печать, радио и телевидение представляют собой своеобразный “триумвират” средств массовой информации, каждое из которых обладает рядом особенностей, проявляющихся в виде и способах донесения информации до аудитории. Однако при наличии специфичных свойств печать, радио и телевидение имеют нечто общее — это способность донести до массовой аудитории более или менее оперативно словесно-понятийную и эмоционально-образную информацию. Но есть и своеобразные черты, принадлежащие только какому-либо одному средству (кинематографическое изображение на телевидении, словесно-буквенная информация в прессе, звуковое сообщение).

Результаты социологического опроса показывают, что телевидение имеет большое преимущество – визуальность, т.е. эмоционально-образная информация вызывает наибольший уровень доверия, поскольку это дает возможность человеку самому прочувствовать, узнать, увидеть ситуацию, которой он не был свидетелем. Телевидение популярно среди молодежи, поскольку в настоящее время многие передачи несут в себе некие популярные идеи и темы, актуальные в молодежной среде.

Средства массовой информации имеют публичный и массовый характер, они должны, удовлетворяя потребности общества в целом и различных социальных групп, вызывать интерес и у значительных массовых аудиторий, состоящих из вполне конкретных людей, которые обладают собственными желаниями, потребностями, интересами. Иными словами для того, чтобы реализовать свои социальные функции по обслуживанию интересов общества в целом и различных социальных групп, массовая коммуникация должна учитывать потребности и психологические

особенности людей. В противном случае сообщения, передаваемые средствами массовой информации, будут не поняты или не приняты аудиторией.

Можно выделить три основные потребности человека, заставляющие его обращаться к СМИ:

- потребность в информационной связи с окружающим миром и, соответственно, в постоянном притоке информации;
- потребность в развлечениях;
- потребность в отвлечении.

Потребность в постоянной информационной связи и постоянном притоке информации из различных средств массовой информации необходима человеку для реализации следующих целей:

- ориентировки в современной ситуации и социальной среде, а в более широком плане - социализации в обществе (усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу);

- развития общего кругозора, по сути, заменяющего процесс систематического обучения и получения общего образования, повышающего интеллектуальный уровень личности в целом;

- решения повседневных практических проблем (где купить что-либо, куда поехать отдыхать, как починить автомобиль, как ухаживать за садовыми растениями и т.п.).

- повышения профессионального уровня (за счет специализированных периодических изданий и других средств массовой коммуникации).

Средства массовой информации, предоставляя доступ к использованию своих возможностей, формируют общественное мнение и тем самым реализуют функцию социального контроля в обществе. Сегодня СМИ стараются освещать значимые, актуальные для общества проблемы и во многом рассматривают их с точки зрения общественного мнения. Можно сделать вывод, что и общественное мнение может определять деятельность СМИ, хотя и само общественное мнение формируется под воздействием различных факторов, идеологии, пропаганды

Рассматривая СМИ как фактор социализации, надо иметь в виду то, что непосредственным объектом воздействия потока сообщений является не отдельный индивид, а сознание и поведение больших групп людей, составляющих аудиторию того или иного конкретного средства массовой информации — читатели одной газеты, слушатели определенной радиостанции, зрители тех или иных телеканалов. В связи с этим, вопрос о том, к какой группе факторов социализации относятся СМИ, не имеет однозначного ответа.

Такие телекомпании как CNN, передающие свои программы на весь мир, можно рассматривать как мегафактор. Телеканалы «ОНТ», «СТВ», «БТ», «ЛАД», некоторые радиостанции, центральные газеты, чьей аудиторией в той или иной мере является вся страна, можно отнести к макрофакторам. Стремительно «размножающиеся» местные студии кабельного телевидения, многочисленные районные радиостудии и газеты, видео и т.п. позволяют рассматривать СМИ как микрофактор социализации.

СМИ играют большую роль в жизни человека любого возраста. Так, телепередачи смотрят каждый день 87% семей, а более 30% семей хотят иметь два телевизора из-за различий в жанрово-тематических предпочтениях. Мужчины предпочитают информационные, публицистические и спортивные программы радио и телевидения, а женщины - телесериалы, литературно-драматические и музыкальные

программы. Начиная с 12—13 лет, подростки и молодежь предпочитают рок-музыку, спортивные и развлекательные программы. В целом среди передач телевидения 72% аудитории проявляет интерес к новостям, 63%-сериалам, 39% -к эстраде, 33%-лотереям и викторинам, 29%-к криминальной хронике. Среди книг наибольшим успехом пользуются детективы, чаще других читают-36%, историческая литература-24%, приключенческая -20%, любовные истории -19%.

Однако с появлением кино, радио, а затем телевидения и видео всегда связывали падение интереса к чтению...

Некоторые исследования показывают, что влияние СМИ на развитие человека, хотя и не однозначно, но в некоторых случаях, позитивно. Так, американские ученые Шрам, Лайл и Паркер в 1961 г. пришли к выводу о том, что телепросмотр ускоряет развитие ребенка почти на целый год, особенно к тому времени, когда он идет в школу, ибо учит его рассуждать, дает знания, расширяет кругозор. Исследования, проводимые во Франции, показали, что телесмотрение значительно влияет на представления и кругозор малообразованных слоев населения.

Средства трансляции информации создают условия овладения широким кругом информации. Но в то же время объективно они формируют зрителя как потребителя (сегодня, например, даже словарь подростка, юноши формируется зачастую, как словарь потребителя). Так, телевизор смотрят все дети, т. е. они могут получать одну и ту же информацию. Но станет ли он активным субъектом культуры, зависит от многих дополнительных условий: подготовленности человека к взаимодействию с СМИ, включенности СМИ в его реальную жизнедеятельность. Получаемая по телевизионным и другим каналам информация многими не усваивается и тем более не «присваивается», ибо не пропущена через фильтр сознания.

В принципе влияние СМИ на развитие конкретного человека имеет опосредствованный характер. Во-первых, оно опосредствовано феноменом «двуступенчатого потока информации»: идеи распространяются от СМИ к «лидерам мнений», в большинстве своем неформальным, а от них — к их менее активным последователям.

Таким образом, средства массовой информации – мощная сила воздействия на сознание, весьма существенно влияет на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм, на формирование ценностных ориентаций личности, а также наиболее эффективное средство влияния на эмоции человека, способное убеждать его самым активным образом.

### Литература

1. Выготский Л.С. Педология подростка. – М., 1984.
2. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов на Дону: Феникс 1997.
3. Пугачев В.П. Политология. – М., 1999.
4. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977.

*У статті розглядається роль засобів масової інформації у формуванні суспільної та екологічної свідомості.*

Статью подано к печати 26.06.2006.

**ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У ЦІННІСНІЙ СВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ**

У сучасному українському суспільстві проблема самотності набула значної гостроти. За результатами проведених опитувань лише 1-2 % респондентів відзначили, що ніколи не відчували почуття самотності, в той же час як близько 10–30% відзначають, що відчували самотність хоча б раз у житті.

Самотність – тяжке емоційне переживання, яке пов'язане із руйнацією глибинних очікувань особистості, що є важливою складовою людського буття. Це явище – багатопланове. Це і психологічний стан людини, її переживання, емоції, почуття, а також характеристика міжособистісних стосунків. Л.Пепло, М.Міцеллі, Б.Мораллі розглядають самотність у тісному взаємозв'язку із самооцінкою, К.Роджерс – як відчуження особистості від власних почуттів [4 ].

Багато психологів, які займаються цією проблемою (І.С. Кон, Я.Л. Коломінський, Л. Симеонова, Ф. Фромм-Рейхман), розглядають самотність як порушення сітки міжособистісних стосунків. Вейс розглядає самотність як нестачу приятельських відносин. Ф. Фромм-Рейхман зазначає, „що прагнення до взаємної близькості зберігається у людини з дитинства і протягом усього життя. І немає жодної людини, котра не боялась би його загубити”[2, с.256].

Самотність – це переживання, яке викликає комплексне і гостре почуття, яке виражає певну форму самосвідомості, і яке показує розщеплення основної реальної сітки стосунків і зв'язків внутрішнього світу особистості. Е.Фромм визначає самотність як нездатність індивіда співвідноситись не обов'язково з іншими людьми, але і з цінностями і ідеалами взагалі. Одна з найхарактерніших ознак самотності – це специфічне почуття повної зануреності в себе. Почуття самотності не локальне, воно переживається цілісно, всеохоплююче.

Важливим у процесі аналізу є розгляд самотності з позицій різних субкультур. Для Заходу – самотність – це обов'язкова умова становлення особистості – “самості” індивіда. На Сході – самотність – це стан усамітненого, заглибленого в самопізнання духу.

З. Рубін виділяє три категорії самотніх дітей:

- ті, яким не вистачає навичок спілкування, необхідних для того, щоб завести друзів і дружити;
- ті, хто змінили школу або місце проживання;
- ті, чия дружба розпалась [15].

На переживання стану самотності впливають не стільки реальні стосунки, скільки ідеальне уявлення про те, якими вони повинні бути. Людина, яка має сильну потребу у спілкуванні, буде відчувати себе самотньою і в тому випадку, коли її контакти обмежені однією–двома особами, а вона хотіла б тісніше спілкуватися з більшою кількістю людей. У той же час той, хто не відчуває такої потреби, може зовсім не відчувати власної самотності навіть при відсутності спілкування з іншими людьми.

Відчуття самотності здатне підсилюватись і послаблюватись залежно від динамічних змін в індивідуально прийнятних стандартах інтенсивності нормального міжособистісного спілкування або широти контактів з людьми, на які повинна йти людина. Стандарти подібного типу зазвичай суб'єктивні, точно не визначені. Невелике зменшення кількості друзів або людських контактів у тієї особи, яка раніше мала більшу їх кількість, може сприйматися як посилення самотності.

Вейс підкреслює, що самотність – це не лише функція фактору ситуації або фактору особистості. Самотність – продукт комбінованого впливу. Він поділяє самотність на два типи:

- ***Самотність як емоційна ізоляція***

Виникає внаслідок відсутності емоційної прив'язаності. Її можна подолати, встановивши нову емоційну прив'язаність або відновши раніше втрачену. Такий індивід описує оточуючий світ як спустошений і беззмістовний. Внутрішні відчуття описуються як спустошеність, оціпеніння, байдужість.

- ***Самотність як соціальна ізоляція***

Виникає внаслідок відсутності привабливих соціальних зв'язків. Її можна компенсувати включенням у такі взаємозв'язки. Домінуючими симптомами такої форми самотності, поряд з відчуттям маргінальності, є сум, безцільність життя

У підлітковому віці значна частина дітей стикається з подібними проблемами. Підлітковий вік – це час інтенсивного формування поглядів, ідеалів, системи ціннісних уявлень, на які справляють вплив багато факторів. Особливого значення набуває вплив цінностей осіб, референтних для підлітка.

Суперечливе становище підлітка виражається зовні в дисгармонії у значимих системах стосунків (батьки, вчителі, ровесники, ставлення до себе). Відбувається складна внутрішня робота – трансформація „Я-концепції”, пошук внутрішнього стержня, навколо якого можна було б інтегрувати вимоги, які висуває світ дорослих.

Підліток шукає свій тип взаємовідносин, тому важливу роль в його житті починають відігравати взаємостосунки з ровесниками. Відсутність таких стосунків переживається дуже болісно. Підліток часто переживає почуття самотності.

Досліджуючи причини самотності у підлітковому віці, Ф. Райс приходить до висновку, що основними серед них є наступні:

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

Дослідження проводилася в три етапи:

*I етап* – виявлення самотніх підлітків за допомогою методики „Шкала самотності UCLA”, розроблена Каліфорнійським університетом (Д. Расел, Л. Пепло, М. Фергюсон).

*II етап* – дослідження ціннісної свідомості самотніх підлітків на основі репертуарних решіток Дж. Келлі.

*III етап* – застосування техніки рангових решіток.

Мета методики „Шкала самотності” – дослідження суб’єктивного відчуття самотності. На основі отриманих у процесі опитування результатів діагностується рівень суб’єктивного відчуття самотності. Показники в межах від 0 до 20 балів свідчать про низький рівень суб’єктивного відчуття самотності; від 21 до 40 балів – середній рівень суб’єктивного відчуття самотності; від 41 до 60 балів – високий рівень суб’єктивного відчуття самотності.

Дослідження проводилось на базі ЗОШ № 20 м. Житомира. Дослідженням було охоплено учнів сьомих та восьмих класів.

Після проведення першого етапу дослідження було виявлено 7 учнів з високим рівнем суб’єктивного відчуття самотності (п’ять дівчаток і два хлопчики).

З цими підлітками проводилася подальша робота – дослідження ціннісної свідомості самотніх підлітків за допомогою методики „Репертуарні решітки” Дж. Келлі.

Досліджуваним були запропоновані такі елементи для виявлення конструктів:

- Я;
- три самотні ровесники;
- три несамотні ровесники;
- три референтні дорослі.

Наступний етап – застосування техніки рангових решіток.

Техніка рангових решіток – це метод дослідження структури ціннісно-сміслової сфери особистості на основі ранжування об’єктів.

У рангову решітку увійшли такі елементи:

- Я;
- самотній ровесник;
- самотній дорослий;
- несамотній ровесник;
- референтний дорослий;
- я – ідеальний;
- ідеальний ровесник;
- ідеальний дорослий.

Для математичної обробки рангових решіток застосовано кореляційний та факторний аналіз.

### **Гендерні особливості переживання самотності у підлітковому віці.**

При порівнянні конструктів, які частіше виділяють дівчата та хлопці, було встановлено, що самотні дівчата ставлять на перші місця в описі власного „Я” такі якості: „відповідальний”, „охайний”, тобто якості, які **стосуються моральної сфери**. Перші позиції в рангових решітках хлопців займають такі якості як „розкутість”, „впевненість в собі”, тобто ті, які стосуються **сфери діяльності**.

При порівнянні власного „Я” самотніх підлітків з іншими елементами можна виділити ряд особливостей. Власне „Я” самотніх дівчат за більшістю позицій збігається з описом реальних **самотніх** ровесників. Основними якостями, які

виділяються, є „ерудованість”; „кмітливість”; „відповідальність”; доброзичливість”; „охайність”.

Власне „ Я” самотніх хлопців більш схоже з описом реальних *несамотніх* ровесників ( „впевнений в собі”, „розкутий”). Це може свідчити про те, що самотні хлопці ідентифікують себе з несамотніми ровесниками, тобто не визнають себе самотніми.

Порівнюючи власне „ Я” самотніх підлітків із узагальненими образами самотнього ровесника і самотнього дорослого, можна відмітити, що у дівчат більше якостей, які займають перші позиції, збігаються з першими позиціями в описі „самотнього дорослого”, що може свідчити про те, що *самотні дівчата ідентифікують себе із дорослими*.

В описі реальних самотніх ровесників перші позиції займають такі якості : „ерудований”; „кмітливий”; „відповідальний”; „доброзичливий”; „охайний”; „ерудований”.

Цей опис за багатьма позиціями схожий на з опис „самотнього дорослого”. Це може свідчити про те, що самотні підлітки певною мірою ідентифікують себе із дорослими.

В описі реальних несамотніх ровесників перші позиції у дівчат та хлопців займають такі якості : „впевнений в собі”; „веселий”; „з почуттям гумору”; „лідер”; „комунікабельний”.

Ці якості стосуються сфери спілкування. Якщо порівняти цей опис із описом власного „Я” самотніх підлітків, то можна відзначити, що названі якості займають останні позиції в описі власного „Я”. Це може свідчити про те, що відсутність таких якостей може призводити до порушення сітки міжособистісних стосунків і, як наслідок, до виникнення суб’єктивного відчуття самотності.

Порівнюючи опис „ Я – ідеального” самотніх підлітків з іншими елементами, можна виділити ряд особливостей :

- Не спостерігається суттєвих відмінностей в описах „ Я – ідеального” самотніх хлопців та дівчат.

- Опис „Я – ідеального” самотніх підлітків схожий на опис реального несамотнього ровесника. Спільними якостями, які займають перші позиції є такі : „кмітливий”, „веселий”, „розкутий”, „наполегливий”, „доброзичливий”. Це може свідчити про те, що при формуванні образу „ Я – ідеального”, самотні підлітки орієнтуються на реальних несамотніх ровесників.

- В описі „ Я –ідеального” самотніх підлітків основними названі характеристики, які збігаються з характеристиками власного „Я” досліджуваних і з характеристиками, які описують ідеального ровесника.

- Якщо порівнювати опис „Я – ідеального” із узагальненими описами самотніх ровесників і самотніх дорослих, то вони мають такі спільні якості, які займають перші позиції: „відповідальний”, „ерудований”, „наполегливий”.

В *узагальненому описі* самотніх дорослих основними названо такі якості: „ерудований”; „відповідальний”; „розсудливий”; „безкорисний”; „оптимістичний”.

Ці якості співпадають з якостями, які займають перші позиції в описі власного „Я”.

Отже, в результаті проведеного емпіричного дослідження було встановлено, що в описах власного " Я " самотніх дівчат і хлопців є спільні та відмінні ознаки.

Опис власного "Я" самотніх дівчат і хлопців за багатьма позиціями збігається з описом „самотнього дорослого”, що може свідчити про те, що самотні підлітки певною мірою ідентифікують себе із дорослими.

Самотні дівчата ставлять на перші місця в описі власного „Я” такі якості, які стосуються моральної сфери. Перші позиції в рангових решітках хлопців займають якості, які стосуються сфери діяльності.

Власне „Я” самотніх дівчат за більшістю позицій співпадають з описом реальних самотніх ровесників та описом реальних референтних дорослих, тоді як власне „Я” самотніх хлопців більше схоже з описом реальних несамотніх ровесників.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у подальшій роботі, спрямованій на порівняння ціннісної свідомості самотніх та несамотніх підлітків, встановлення причин виникнення суб’єктивного переживання самотності у дівчат та хлопців.

### **Література**

1. Авдучевская Е. П., Петровская Л.А. Проблема одиночества с позиции гуманизма //Вопросы психологии, 1999. – №6. – С.179–181.
2. *Лабиринты* одиночества: Пер. с англ. /Под ред. Е.Н. Покровского. – М.: Прогресс, 1989. – 624 с.
3. Райс Ф. Психология подросткового возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
4. Швалб Ю.М., Данчева О.В. Одиночество: социально–психологические проблемы. – К.: Украина, 1991. – 270 с

*В статье рассматривается проблема переживания одиночества в ценностном сознании подростков. Представлены результаты исследования гендерных особенностей переживания одиночества.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕКОНОМІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МЕШКАНЦІВ РЕГІОНІВ, ЩО ПОСТРАЖДАЛИ ВІД ЧОРНОБИЛЬСЬКОЇ КАТАСТРОФИ**

Гортаючи сторінки історичних джерел пригадуємо, що з давніх-давен Українське Полісся славалося родючістю своїх земель та величезними малодоступними лісами. Саме тому всі сфери життєдіяльності населення тісно перепліталися з географічним розташуванням та природними умовами регіону. Процвітання залежало насамперед від погодних умов та вчасності с/г праці, яка носила переважно сезонний характер. В усній народній творчості збереглося чимало згадок про дані економічні особливості регіону. Так наприклад: в серпні день рік годує; не тепер по гриби ходити, але восени, як будуть родити; не хочеш бідувати, йди чорниці збирати; де праця, там і розквіт та багато інших. Дані економічні традиції закладалися віками, передавалися з покоління в покоління від батьків до дітей програмуючи, таким чином, економічну свідомість. Саме тому, більша половина двадцятого століття не стала винятком - фінансова забезпеченість регіону залежала насамперед від розвинутого сільського господарства та збиральництва. Отже з впевненістю можна зазначити, що у матеріальній і духовній культурі поліщуків збереглося чимало реліктових рис, які сягають сивої давнини і безсумнівно впливають на становлення та формування свідомості населення і по нині.

Поворотним пунктом розвитку не лише для даного регіону, а й всієї країни стала аварія на ЧАЕС, яка докорінно і на довгі роки змінила життєдіяльність населення в усіх сферах буття. Сама аварія та наслідки катастрофи сколихнули громадськість, „внесли” радикальні зміни в соціально-економічне, політичне та духовне життя як світової спільноти загалом, так і безпосередньо українського соціуму. Європейські та українські вчені та спеціалісти найрізноманітніших галузей науки працювали і працюють в основному над проблемами екології, здоров'я та забезпечення життєдіяльності регіону. З року в рік переглядаються і осмислюються передумови та наслідки чорнобильської аварії, проводиться чимало соціологічних, економічних, соціально-психологічних, етнокультурних, психологічних досліджень, але разом з тим, головний акцент робиться на здоров'я та життя людини – як найціннішого блага.

Вже двадцять років минає з часу аварії на ЧАЕС, але наслідки цієї техногенної катастрофи не зникли, вони все ще є джерелами екологічних, економічних та психологічних проблем. Так з плином часу, більшість мешканців регіону забруднення ЧАЕС, звиклися з думкою про вплив небезпечних факторів на життєдіяльність та навколишнє середовище, що зумовило відповідне легковажне ставлення до свого здоров'я в цілому. Для більшості з них, здоров'я є, перш за все, інструментальною цінністю за допомогою якої досягаються інші життєві, переважно матеріальні блага. Задоволення потреб безпеки та збереження здоров'я, особливо особистого, висувається на другорядні позиції, страх за своє існування заміщується страхом бідності, фінансової нестабільності та невпевненості в своєму навіть найближчому майбутньому. Відповідно до цього виникають та розвиваються такі психічні явища та стани як дезадаптація, невіра, депресія, невпевненість в собі, наростає кількість різних невротичних розладів, психозів. Боротьба з цими явищами, на нашу думку, полягає насамперед в зміні особистих соціально-економічних стереотипів економічної свідомості населення та пошуку якісно нових шляхів

включення даного регіону в активне соціально-економічне життя країни та світової спільноти.

**Мета** нашого дослідження полягала у виявленні особливостей економічної свідомості мешканців регіону, що постраждав від чорнобильської катастрофи.

Емпіричне дослідження охоплювало студентів 1-го та 5-го курсів педагогічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка. Загальна вибірка досліджуваних становила 100 осіб і формувалася випадковим чином так, щоб в основних рисах відбивалися особливості економічної свідомості населення двох умовних регіонів:

1 – мешканці регіону, що постраждав від чорнобильської катастрофи (ЗР);

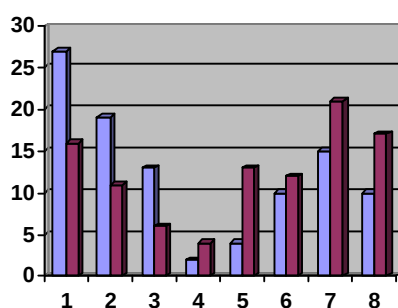
2 – мешканці інших регіонів, що не постраждали або зазнали незначного впливу (НР).

В ході емпіричного дослідження ми використовували метод опитування (у формі анкети, яка складалася з шести основних та декількох додаткових питань).

Оскільки, економічна свідомість виступає основою суб'єктивних механізмів економічної поведінки та регулює її (від спрощеного пристосування до радикальної зміни соціально-економічного середовища життєдіяльності особистості чи групи), то повсякденне економічне буття пересічних громадян виявляється насамперед в процесах заробляння, заощадження та витрачання грошей. З огляду на це, питання розробленої анкети були присвячені проблемам поданим нижче.

**Перше питання** було спрямоване на виявлення найбільш ефективних способів заробляння грошей в двох регіонах (регіоні забруднення ЧАЕС, незабруднених регіонах).

Результат порівняння даних щодо способів ефективного заробляння грошей в кожному з регіонів представлено у вигляді діаграми:



1. Вирощування та продаж власної с/г продукції;
2. С/г роботи по найму;
3. Збір та продаж ягід, грибів та лікарських трав;
4. Робота в колгоспах;
5. Власний бізнес;
6. Торгівля по найму;
7. Роботи близькі до одержаної спеціальності;
8. Робота за одержаною спеціальністю.

По осі абсцис - способи ефективного заробляння грошей.

По осі ординат – значення даних способів заробітку у відсотках.

Рис. 1. Способи ефективного заробляння грошей

Таким чином найбільш економічно (фінансово) ефективними в регіоні забруднення ЧАЕС вважаються роботи безпосередньо пов'язані зі сферою торгівлі продуктами харчування вирощеними або зібраними власноруч в цьому ж регіоні. В інших же регіонах фінансово ефективними вважаються роботи за обраною спеціальністю, або близькі до них; крім того значний відсоток посідає приватне підприємництво (власний бізнес).

**Друге питання** стосувалося виділення основних видів заробітку в тому чи іншому регіоні. Досліджуваним пропонувалася анкета з переліком тих чи інших видів робіт при цьому пропонувалося виділити основні та додаткові види заробітку в

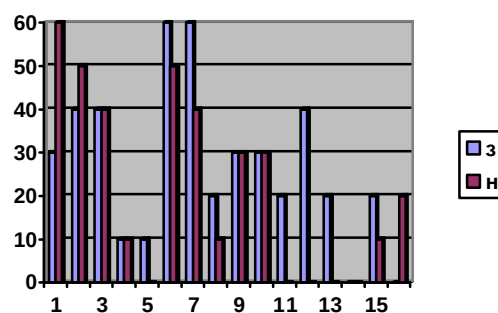
своїх регіонах, дописати ті, що не вказані в переліку та позначити роботи якими вже займалися або займаються досліджувані.

Таблиця 1.

*Види заробітку*

| Види заробітку                             |                         | №  |
|--------------------------------------------|-------------------------|----|
| Робота в державних установах               |                         | 1  |
| Робота в приватних установах               |                         | 2  |
| Робота по найму в приватних осіб           | постійна                | 3  |
|                                            | сезонна, тимчасова      | 4  |
| Сільськогосподарські роботи за певну плату |                         | 5  |
| Вирощування та продаж продукції с/г        | молочна продукція       | 6  |
|                                            | м'ясо та вироби з нього | 7  |
|                                            | овочі                   | 8  |
|                                            | фрукти                  | 9  |
|                                            | худоба                  | 10 |
|                                            | сіно, дрова...          | 11 |
| Збір та продаж                             | ягоди                   | 12 |
|                                            | гриби                   | 13 |
|                                            | горіхи                  | 14 |
|                                            | лікарські трави         | 15 |
| Інші види заробітку (вказати які):         |                         | 16 |

Результат порівняння даних щодо основних видів заробітку в кожному з регіонів представлено у вигляді діаграми:



По осі абсцис – основні види заробітку.

По осі ординат – значення даних видів заробітку у відсотках.

Рис. 2. Основні види заробітку

(Сума відсотків перевищує 100, оскільки респонденти мали змогу зазначити кілька варіантів відповідей).

Аналізуючи результати опитування двох груп досліджуваних, було зроблено спробу визначити основні види заробітку по значимості для населення.

Таблиця 2.

*Порівняльний аналіз основних видів заробітку населення по двох регіонах*

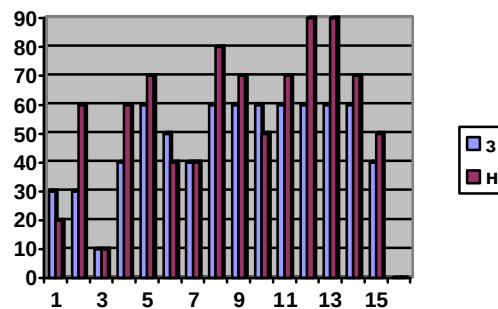
| %  | Регіон забруднення ЧАЕС                                                                              | Місце | Незабруднені регіони                                                                             | %     |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 60 | <b>Вирощування та продаж молочної продукції</b> , мяса та виробів з нього                            | 1     | Робота в державних, приватних установах, <b>вирощування та продаж молочної продукції</b>         | 50-60 |
| 40 | Робота в приватних установах, <b>постійна робота по найму в приватних осіб</b> , збір та продаж ягід | 2     | <b>Постійна робота по найму в приватних осіб</b> , вирощування та продаж мяса та виробів з нього | 40    |
| 30 | Робота в державних установах, <b>вирощування та продаж худоби, фруктів</b>                           | 3     | <b>Вирощування та продаж худоби, фруктів</b>                                                     | 30    |
| 20 | Вирощування та продаж овочів, сіна, збір та продаж грибів та лікарських трав.                        | 4     | Власний бізнес, інші види робіт                                                                  | 20    |
| 10 | <b>Сезонна, тимчасова робота по найму в приватних осіб</b> , с/г роботи за певну плату.              | 5     | <b>Сезонна, тимчасова робота по найму в приватних осіб</b> , вирощування та продаж овочів        | 10    |
| 0  | Збір та продаж <b>горіхів</b> , власний бізнес, інші види робіт                                      | 6     | с/г роботи за певну плату, збір та продаж ягід, грибів, <b>горіхів</b> , сіна.                   | 0     |

Отже, роблячи висновок можна відзначити, що основні види заробітку по значимості для населення майже співпадають і характеризуються досить високим рівнем підприємницької активності в сфері торгівлі с/г продукцією. Це пояснюється особливостями соціально-економічного середовища всього суспільства та спрямованістю населення даних регіонів на сільське господарство (Україна в цілому аграрна країна з невеликою кількістю великих промислових регіонів). Основна відмінність полягає в тому, що населення регіону постраждалого від наслідків аварії в цілому зорієнтоване на сферу торгівлі продуктами харчування, що вирощені або зібрані власноруч (малий нелегальний бізнес), а в інших незабруднених регіонах спостерігається незначна тенденція до легалізованого державою приватного підприємництва, яке в основному не стосується сфери харчування.

В цілому ефективні способи заробляння грошей та основні види заробітку по кожному регіону майже співпадають. При цьому перша група опитуваних називає ефективними і основними роботи с/г сфери та збиральництво (фермерство), що носять сезонний характер і залежать від власних зусиль, прийняття певних ризиків

ризикованих економічних рішень, що потребують залучення економічних знань (як заробити), оцінок (ситуація на ринку споживання, що потрібно зараз), переконань (впевненість в правильно обраному виді роботи); а друга група опитуваних схильється більше до роботи державної чи приватної, яка не пов'язана з сільським господарством, характеризується постійним заробітком та певною стабільністю та забезпеченістю.

Аналізуючи додаткові види заробітку бачимо, що картина заробітків дещо змінюється для обох регіонів.



По осі абсцис – додаткові види заробітку.

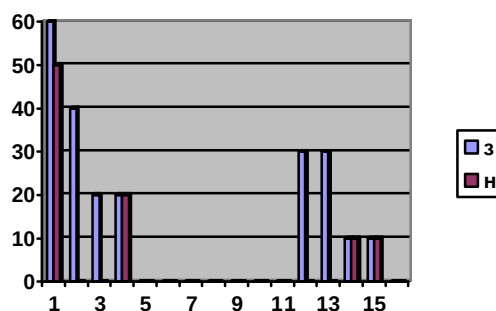
По осі ординат – значення даних видів заробітку у відсотках.

Рис. 3. Додаткові види заробітку

(Сума відсотків перевищує 100, оскільки респонденти мали змогу зазначати кілька варіантів відповідей).

Відсоток робіт за спеціальністю або близьких до них значно зменшується, в той час коли відсоток по всім іншим видам заробітку зростає. Порівнюючи дані щодо основних та додаткових видів заробітку з'ясували, що населення незабруднених регіонів більш схильне підробляти збиранням ягід і грибів, в той час коли мешканці регіону, який постраждав від ЧАЕС, відносять цей вид заробітку переважно до основного.

В ході дослідження було зроблено спробу з'ясувати основні та додаткові види заробітку та рівень задоволення-незадоволення своїм фінансовим станом студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка теж по двох попередньо виділених регіонах. В результаті до основних видів заробітку студенти обох груп віднесли фінансову допомогу батьків та отримання стипендії, при цьому 73% досліджуваних першої групи (зазнали наслідків ЧАЕС) основним видом заробітку називають стипендію, а 62 % досліджуваних другої групи – фінансову допомогу батьків. Цікавим виявився той факт, що студенти регіону забруднення більше прагнуть додатково заробляти і називають наполовину більше видів заробітку (постійна та сезонна робота в приватних осіб та підприємствах, збирання та продаж ягід та грибів), в той час коли студенти з незабруднених територій задовольняються основним заробітком і підробляють в основному на роботах близьких до власної спеціальності.



По осі абсцис – додаткові види заробітку.

По осі ординат – значення даних видів заробітку у відсотках.

Рис. 4. Види додаткового заробітку студентів ЖДУ імені Івана Франка

(Сума відсотків перевищує 100, оскільки респонденти мали змогу зазначати кілька варіантів відповідей).

Одержані статистичні дані по першим двом питанням свідчать про певну запрограмованість та стереотипність економічної свідомості мешканців регіону, що зазнав наслідків аварії на ЧАЕС. Підґрунтям даних висновків є те, що зі зміною соціально-економічних умов життєдіяльності зумовлених аварією на ЧАЕС не змінилися способи заробляння грошей. Економічні стереотипи пов'язані з фінансовим благополуччям (праця в с/г сфері, торгівля продуктами харчування, збір та продаж ягід і грибів) передаються батьками і засвоюються дітьми (див. Діаграма 2, 3, 4) в не адаптивному вигляді породжуючи страх бідності та невпевненість навіть в найближчому майбутньому.

Оцінити якою мірою впливають на заробіток наступні джерела, пропонувалося в **третьому питанні**. Результати опитування по двох регіонах представлені у вигляді порівняльної таблиці:

Таблиця 3.

*Джерела економічних впливів на заробіток*

| Джерела економічних впливів                                                  | 1 (ЗР) | 2 (НР) |
|------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|
| Держава                                                                      | 60%    | 81%    |
| Місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування | 52%    | 76%    |
| Комерційні організації                                                       | 57%    | 45%    |
| Окремі суб'єкти                                                              | 54%    | 40%    |
| Особистісні якості                                                           | 48%    | 64%    |
| Погодні умови                                                                | 52%    | 39%    |
| Екологія                                                                     | 70%    | 46%    |
| Забруднення після ЧАЕС                                                       | 62%    | 43%    |

(Сума відсотків перевищує 100, оскільки респонденти мали змогу зазначати кілька варіантів відповідей).

Таким чином, мешканці регіону, що зазнав наслідків аварії на ЧАЕС, основними джерелами економічних впливів на заробіток та заощадження називають екологію та забруднення після ЧАЕС, в той час коли мешканці інших регіонів цей вплив вбачають в державі та органах місцевого самоврядування. Додаткове питання яке стосувалося „чорнобильських” пільг, показало, що 92% опитаних 1-ї групи не

відмовилося б від них навіть при умові покращення рівня достатку, при цьому 54% досліджуваних другої групи хотіли б мати пільги соціально-економічного характеру які дає статус „чорнобильця”. Такі статистичні дані по всім трьом питанням свідчать про соціально-економічну психологічну незахищеність досліджуваних першої групи, що породжується страхом бідності (прагнення за будь яку ціну отримати соціально-економічні державні пільги, які в свою чергу їх повністю не влаштовують, породжуючи таким чином надмірну деструктивну підприємницьку діяльність в сфері торгівлі продуктами харчування).

Аналізуючи відповіді на **четверте питання** бачимо, що форми заощаджень двох груп опитуваних значно різняться, спільним лише є наявність гривневого запасу вдома. Так, на нашу думку, в економіко-психологічному плані проявляється прагматичний мотив безпеки (заощадження як самоціль, що дозволяє в будь-який момент „відчути” гроші та розпорядитися ними). Даний мотив є провідним саме для досліджуваних першої групи, оскільки відсоток депонованих коштів у порівнянні із домашніми накопиченнями досить низький.

Таблиця 4.

Основні форми заощаджень

| Форми заощаджень                      | %     |       |
|---------------------------------------|-------|-------|
|                                       | 1(ЗР) | 2(НР) |
| Наявний гривневий запас вдома         | 100   | 100   |
| Наявний доларовий та євро запас вдома | 83    | 46    |
| Депозити в банку                      | 7     | 32    |
| Придбання цінних паперів              | 4     | 11    |
| Вкладення в нерухомість               | 7     | 28    |
| Інші форми                            | 0     | 0     |

(Сума відсотків перевищує 100, оскільки респонденти мали змогу зазначати кілька варіантів відповідей).

Таким чином, на нашу думку, процес заощадження в першій групі має певну специфіку, яка пов'язана, насамперед, зі страхом втрати заробленого важкою працею, відносно малим середньостатистичним доходом регіону та слабкою звичкою здійснювати накопичення в сучасних, обумовлених ринковим типом економіки, формах (таких як страхування, купівля цінних паперів, депонування коштів...).

**П'яте питання** складалося з двох частин. Перша стосувалася виділення основних наслідків чорнобильської катастрофи, які загрожують фінансовому благополуччю та розробці способів їх подолання. Друга - розробки ефективних способів заробляння грошей в регіоні, що постраждав від наслідків чорнобильської катастрофи обома групами досліджуваних при чому потрібно було розробити і назвати не менше п'яти таких способів. Зупинимось на кожній з них.

1. Основними наслідками чорнобильської катастрофи, що загрожують фінансовому благополуччю називаються екологічні проблеми пов'язані із забрудненням навколишнього середовища та здоров'ям людей. Досліджувані обох груп наголошують на неможливості вирощувати та продавати с/г продукцію в цьому регіоні. Шляхів подолання наслідків в цілому не бачать, окремі досліджувані як першої так і другої груп пропонують виселення постраждалого населення, крім того пропонують часовий варіант невтручання доти, поки природа сама не переборе екологічні наслідки аварії.

2. В основному відповіді розподілилися по двом сферам: 1 – завезення та продаж екологічно чистих продуктів харчування, 2 – організація та надання

кваліфікованої приватної медичної допомоги. Так 60% опитаних першої групи не бачать ніяких ефективних шляхів крім охорони і робіт на самій ЧАЕС (в середньому 0,5 варіанта на групу), в той час коли всі досліджувані другої групи називають по два і більше варіантів заробітку (в середньому 3 варіанти на групу). Перший варіант відповідей давали переважно досліджувані другої групи (43%), другий – першої (17%). Таким чином яскраво видно, що рівень розвитку економічного мислення в обох групах нижче середнього, при цьому воно краще розвинуте в досліджуваних другої групи, а у представників першої характеризується шаблонністю, інертністю та частковою деструктивністю (варіанти вирощення та продажу в зоні забруднення продуктів харчування, або збір ягід, грибів, при попередньому наголошенні на шкоді для здоров'я та життєдіяльності людини).

**Шосте питання** мало на меті з'ясувати рівень задоволення своїм фінансовим станом за десятибальною шкалою, та визначити, який відсоток від заробленої суми досліджувані могли б вкладати в програми подолання наслідків чорнобильської катастрофи.

Таблиця 5.

Оцінка фінансової успішності

| Групи досліджуваних                                                         | Шкала оцінки фінансової успішності |   |    |     |     |     |    |    |    |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|---|----|-----|-----|-----|----|----|----|----|
|                                                                             | 1                                  | 2 | 3  | 4   | 5   | 6   | 7  | 8  | 9  | 10 |
| 1- мешканці регіону, що постраждав від чорнобильської катастрофи            |                                    |   | 3% | 32% | 43% | 11% | 9% | 2% |    |    |
| 2- мешканці інших регіонів, що не постраждали або зазнали незначного впливу |                                    |   | 7% | 31% | 37% | 14% | 8% | 1% | 2% |    |

Таким чином, для обох груп досліджуваних характерний середній рівень фінансової успішності з відсутністю респондентів повністю задоволених чи не задоволених своїм фінансовим станом в цілому.

Щодо відсотку вкладу в програми подолання наслідків чорнобильської катастрофи та створення ефективної соціально-економічної бази в даному регіоні, то оцінки досліджуваних першої групи знаходяться в межах 7% - 41% і в середньому становлять 23%, в той час як другої – 2-30%, що в середньому становить 8%.

Отже, роблячи **висновок**, щодо рівня фінансової успішності та особливостей економічної свідомості мешканців регіону, що постраждав від чорнобильської катастрофи слід зазначити що:

1. Особливістю економічної свідомості є запрограмованість та стереотипність, причинами та наслідками яких є географічно-історична та природна зумовленість фінансової забезпеченості регіону, що залежала, насамперед, від розвинутого сільського господарства та збиральництва. Саме тому основними і найбільш прибутковими є роботи безпосередньо пов'язані зі сферою торгівлі продуктами харчування вирощеними або зібраними власноруч в цьому ж регіоні.

2. Задоволення потреб безпеки та збереження здоров'я, особливо особистого, висувається на другорядні позиції, страх за своє існування заміщується страхом бідності, фінансової нестабільності та невпевненості в своєму навіть найближчому майбутньому, тому переважаючим мотиваційно-вольовим компонентом економічної свідомості виступає мотив безпеки, що породжує орієнтацію на заздалегідь вибрану мету накопичень.

3. Основною формою економічної поведінки є споживацько-підприємницька, так як основні види заробітку характеризуються досить високим рівнем підприємницької активності в сфері торгівлі власне вирощеною с/г продукцією та продуктами збиральництва; носять переважно сезонний характер і залежать від власних вчасно докладених зусиль, правильно застосованих економічних знань, вміння оцінити економічну ситуацію та передбачити і задовольнити потреби споживачів.

4. Економічне мислення переважно шаблонне, оскільки економічні рішення базуються на судженнях та ухвалюються за звичкою зумовленою сценарними установками. Крім того, не раціональність і певна деструктивність економічного мислення породжується внутрішнім конфліктом економічних цінностей та переконань: прагнення отримати якомога більше соціально-економічних пільг пов'язаних із наслідками аварії на ЧАЕС, не узгоджується з провідними видами заробітку, які зумовлюють фінансову успішність населення регіону. Таким чином економічна свідомість є не адаптивною і потребує оптимізації економічного мислення.

### Література

1. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы/ Пер. с англ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 480 с.
2. *Бункина М.К., Семенов В.А.* Экономика и психология. На перекрестке наук: Учебное пособие. – М.: Дело и Сервис, 1998.– 400 с.
3. *Данчева О.В., Швалб Ю.М.* Практична психологія в економіці та бізнесі. – К.: Лібра, 1998. – 270 с.
4. *Ложкін Г., Спасенніков В., Комаровська В.* Особливості та структура економічної свідомості суб'єктів соціального простору// Соціальна психологія. – 2004. - № 1(3). – С.8-16.
5. *Ложкін Г., Спасенніков В., Комаровська В.Л.* Економічна психологія: Навчальний посібник. – К.: ВД „Професіонал”, 2004. – 304 с.
6. *Омеляшко Р.* Чорнобильська катастрофа і проблеми врятування та збереження історико-культурної спадщини Полісся // Древліани: Зб. статей: Львів, 1996. – с. 19-34.
7. *Соколинский В.М.* Психологические основы экономики: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 215 с.
8. *Толстик Н.* Соціально-економічний аналіз рівня життя населення України// Молода нація. – 1999. - №10. – с. 126-140.

*В статтє рассматриваются результаты исследования экономического сознания жителей региона, который пострадал от Чернобыльской катастрофы.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

**САМООЦІНКА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ РІВНЯ ДОМАГАНЬ ПІДЛІТКІВ**

**Постановка проблеми.** У сучасний період розвитку суспільства, пов'язаний з докорінною перебудовою суспільно-економічних відносин, особливо гостро постають проблеми, пов'язані з так званим людським фактором. При всій складності перехідного періоду в житті країни найважливішою умовою психічного здоров'я особистості стає гнучкість в оцінці самої себе, уміння під впливом досвіду переоцінити систему цінностей, що виникла раніше. Правильне ставлення до себе і до своїх можливостей дозволяє людині бути впевненою у собі і самокритичною одночасно. Така властивість – необхідна умова безболісного пристосування індивіда до мінливих умов життя.

Формування особистості, здатної реалізувати свій потенціал, допомога людині у гармонізації власної особистості передбачає розвиток уміння співвідносити цілі, що ставить перед собою суб'єкт, та внутрішні ресурси, необхідні для їх досягнення. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають проблеми, пов'язані з вивченням таких фундаментальних утворень особистості, як рівень домагань (РД) та самооцінка (СО). Це і зумовило вибір проблеми дослідження.

**Об'єкт дослідження** – самооцінка учнів підліткового віку.

**Предмет дослідження** – співвідношення самооцінки підлітків з рівнем їх домагань.

**Мета дослідження** – визначити психологічні особливості співвідношення самооцінки підлітків з рівнем їх домагань.

Самооцінка виступає важливим особистісним утворенням, що значною мірою регулює поведінку, діяльність і психічний розвиток особистості.

У психолого-педагогічній літературі поняття самооцінка розглядається як у вузькому так і широкому розумінні. У широкому значенні, самооцінка – це оцінка особистістю своїх можливостей, якостей та властивостей. У цьому аспекті, поняття самооцінка близьке до поняття самосвідомості. У вузькому значенні самооцінка виступає як оцінювання особистістю власних можливостей у конкретному виді діяльності.

Таким же неоднозначним є і визначення поняття рівня домагань особистості. Теорії, які описують суть домагань особистості, поділяються на дві основні групи. Згідно першої, домагання базуються на оцінці особистістю власних здібностей і є вираженням її самооцінки (Л.І. Божович, М.І. Боришевський, О.А. Серебрякова, Л.В. Бородіна, В. Гашек, І. Сейнер). Автори, які належать до другої групи, відзначаючи тісний взаємозв'язок самооцінки і рівня домагань особистості, вважають їх якісно різними психічними утвореннями (В.Г. Маралов, Л.М. Прихожан та ін.).

Порівняльний аналіз дає можливість стверджувати, що серед сучасних психологів переважають прихильники першого теоретичного підходу, які вважають, що самооцінка і рівень домагань особистості тісно взаємопов'язані, оскільки вибір цілей діяльності визначається як розумінням особистістю їх об'єктивної складності, так і усвідомленням своїх можливостей з їх реалізації. Загалом, суттєва зміна самооцінки впливає на домагання особистості [1].

Особливої уваги потребує проблема визначення співвідношення адекватності самооцінки і рівня домагань підлітків, оскільки невміння правильно співвідносити свої можливості з дійсністю, свої домагання з реальними результатами діяльності можуть привести до виникнення стійкого негативного емоційного стану – „афекту

неадекватності”. Адекватність і неадекватність самооцінки виконують різну функцію у поведінці людини: якщо адекватна самооцінка відіграє регулюючу роль у її діяльності, то неадекватна самооцінка приводить до погіршення діяльності людини [4].

Неадекватність домагань, як наслідок неадекватного ставлення підлітка до себе і навколишнього оточення, стає причиною ще більш нереалістичного відношення і може привести до надто завищених домагань.

Прагнення підлітка розібратися у собі й оцінити себе породжує підвищену чутливість до думки інших. Підліток ще не має чіткого уявлення про свої особливості, він буває невпевнений у правильності самооцінки і гостро переживає ставлення та оцінки інших стосовно себе. Тому у підлітковому віці самооцінка часто має нестійкий характер. Це може бути просто несформована самооцінка: дитина ще не знає своїх сил і можливостей в даній ситуації. Інший вид нестійкої самооцінки - самооцінка, що змінюється. Під впливом досвіду і зовнішніх оцінок самооцінка зазнає змін, і перехідним етапом від одного рівня самооцінки до іншого є нестійка самооцінка. Проте зміна самооцінки відстає від зміни оцінки навколишніх: після того, як оцінка діяльності учня іншими людьми, зокрема, вчителями, вже змінилася, самооцінка ще деякий час продовжує залишатися тією самою. Крім того, швидкість зміни самооцінки залежить від ряду індивідуальних особливостей, зокрема, від стійкості рівня домагань [2].

Підлітки, які добре усвідомлюють свої здібності, як правило, виявляються більш самостійними у своїх судженнях, орієнтуються на власну думку, хоча факт розходження з групою в деякій мірі знижує їх самооцінку. Менш здібні учні, навпаки, орієнтуються більше на чужу думку, а головним критерієм самооцінки є співпадіння з думкою більшості. Під впливом позитивних зовнішніх оцінок самооцінка індивіда підвищується, під дією несхвальних – знижується, при чому разом з основними самооцінками змінюються і часткові. У підлітка, який отримує від групи завищені оцінки, згодом підвищується загальний рівень домагань, що виходить за межі тих якостей, які були зазначені як позитивні [6].

Якщо ж дитина себе переоцінює, то цілком справедлива і об’єктивна оцінка навколишніх здається їй несправедливою. Це породжує у неї негативну емоційну реакцію і часто порушує контакт з оточенням. У підлітка виникає негативне, необ’єктивне ставлення до дорослих, що в свою чергу веде до неслухняності, небажання вчитися, конфліктів і т.п.

Підлітковий вік загалом є критичним з точки зору формування особистості. З цим віком пов’язують перехід від зовнішньої детермінації поведінки до саморегуляції, від орієнтації у поведінці на оцінку – до переважної орієнтації на самооцінку. Психологічні дослідження показали, що значні зрушення в розвитку саморегуляції припадають саме на вік 13 років, який характеризується зростанням інтровертованості, інтересу до себе, самокритичності.

Таким чином, підлітковий вік визнаний сенситивним для розвитку самооцінки і рівня домагань. Тому в своєму дослідженні ми й розглянули проблему співвідношення самооцінки підлітків з рівнем їх домагань.

**Методика й організація дослідження.** У дослідженні загальної самооцінки підлітків брало участь 100 учнів 6 -7 класів загальноосвітніх шкіл I - III ступенів, школи-інтернат і спеціалізованої школи №2 з поглибленим вивченням іноземної мови м. Кременця Тернопільської області.. Для цього нами був використаний опитувальник Г.М. Казанцевої.

**Результати дослідження та їх обговорення.** В результаті проведення кількісного аналізу отриманих даних було виявлено, що 18% учнів мають високу самооцінку і 72% підлітків – середню самооцінку. 10% опитаних мають низьку загальну самооцінку,

Співвідношення рівнів самооцінки учнів школи-інтернату та загальноосвітніх шкіл мають таку характеристику:

- школа – інтернат: висока СО – 18,2 % опитаних; середня СО – 63,6 %; опитаних; низька СО – 19,2% опитаних.

- загальноосвітня школа: висока СО – 19,7 % опитаних; середня СО – 73,7 % опитаних; низька СО – 6,6 %.опитаних.

Зробивши порівняльний аналіз отриманих результатів серед опитуваних загальноосвітніх шкіл та школи-інтернату, було виявлено певні відмінності у співвідношенні самооцінки підлітків та рівнів їх домагань. Порівнявши співвідношення високого і низького рівня самооцінки учнів загальноосвітніх шкіл, бачимо домінування високої самооцінки (19,7%) над низькою (6,6%). У школі-інтернаті більшою є кількість підлітків з низьким рівнем самооцінки (19,2%) порівняно з високим (18,2%). Крім того в інтернатних дітей чітко переважає низька самооцінка (19,2%) порівняно з кількістю низьких самооцінок підлітків, що навчаються в загальноосвітній школі (6,6%). На нашу думку, це, пов'язано з невпевненістю підлітків, що вчаться в інтернаті у своєму статусі й відповідно низьким рівнем домагань. Учні загальноосвітньої школи, з низьким рівнем самооцінки, мають неповні сім'ї, або ж вони діти-сироти (помер хтось із батьків). До цієї ж групи входять і учні з певними фізичними особливостями, наприклад, надмірна повнота, що є досить провокуючим фактором у підлітковому віці, коли особлива увага приділяється зовнішньому вигляду. Саме для цих учнів характерним є відчуження серед однокласників, і як показали результати проведеної соціометрії, вони не входять до жодної із мікрогруп класу.

Разом з тим, в загальноосвітніх школах, порівняно з інтернатом, переважає кількість дітей з високим та середнім рівнем самооцінки. Ми вважаємо, що причиною цього, з одного боку, є більша впевненість, вищий рівень домагань та прагнення підлітків до самоствердження, самореалізації, а з іншого - більш сприятливе для цього соціальне середовище, наявність підтримки друзів, заохочення з боку батьків та вчителів.

У ході дослідження нас зацікавило, у якій мірі високий, середній і низький рівень самооцінки залежить від навчальної успішності підлітків та як він співвідноситься з рівнем їх домагань. Серед загальної кількості учнів з високим рівнем самооцінки (18%) - 10% учнів мають високий рівень успішності й відповідно високий рівень домагань, 5% учнів – середній рівень успішності і середній та високий рівень домагань і 3% учнів – низький рівень успішності й середній та низький рівень домагань, що дозволяє їм зберігати відносно високу самооцінку. Серед підлітків з низьким рівнем самооцінки (10%), учнів з високим рівнем успішності немає, 4% учнів мають середній рівень успішності, а 6% - учнів низький.

Провівши додаткову бесіду для уточнення отриманих результатів дослідження, ми встановили, що 3% учнів, які мають високий рівень домагань при низькій успішності, підтримують його завдяки таким особистісним рисам як ініціативність та комунікабельність, що дозволяє їм успішно реалізовуватися в інших видах шкільної і позашкільної діяльності.

Дослідження вітчизняними та зарубіжними психологами умов формування низької самооцінки показали, що вона тісно пов'язана з прагненням батьків сформувати у дитини здатність до пристосування та орієнтує її на мотив уникнення невдачі, а не досягнення успіху.. Це виражається у наступних вимогах до неї: слухняність, залежність від дорослих, безконфліктна взаємодія з однолітками, охайність, вміння прилаштовуватися до інших людей. Як наслідок, успіх, який досягається умінням підлаштовуватися під бажання інших людей, а не на основі власних досягнень, веде до формування низької самооцінки. Характерними для дітей з низькою самооцінкою є конфлікти з батьками. Прагнення батьків поставити дітей у залежність від них веде до зниження самооцінки. Дитина в такій ситуації стає психологічно надломленою, вона не довіряє навколишньому світу, їй не вистачає відчуття власної особистісної цінності [7].

Наявність дефекту здоров'я і розвитку теж може бути важливим чинником формування низького рівня самооцінки. В таких учнів виникає почуття неповноцінності, низький рівень оцінки себе і своїх можливостей. Вони відчують, що поступаються у чомусь іншим.

Формування низького рівня самооцінки у підлітків приводить до зниження їх активності, відсутності бажання досягати високий цілей, викликає появу пасивності, інертності при необхідності зробити важливі і рішучі дії. Все це веде до зниження прагнення до самореалізації, особистість боїться займати у житті активну позицію, рішуче досягати поставлених завдань, у неї може відбуватися певна фіксація у свідомості своєї неповноцінності, недостатнього рівня розвитку здібностей і нездатності досягти успіху в житті. Такий учень ніколи не буде проявляти ініціативу у будь-якій справі, намагатиметься ухилитися від вирішення проблем і завдань, відчуватиме себе нездатним до опанування нової діяльності, знань та умінь. Така життєва позиція приведе до ускладненого функціонування у суспільстві. Підлітки із заниженою самооцінкою і рівнем домагань самі страждають від тривоги й страхів щодо можливості успішного функціонування у людському середовищі. Підлітки з низькою самооцінкою та рівнем домагань відчують більшу невпевненість і менше ризикують у соціальних питаннях, а тому і менше схильні до встановлення нових взаємовідносин.

Низька самооцінка веде до появи у дітей відчуття самотності. Більше того, оскільки соціальні зв'язки є серцевиною нашої самосвідомості, то постійна самотність веде до появи відчуття нікчемності і заниженої самооцінки. Таким чином, низька самооцінка може виступати і як причина, і як наслідок самотності [7].

В цілому низька самооцінка – це певна сукупність думок і поведінкових реакцій, що перешкоджають встановленню чи збереженню позитивних соціальних взаємовідносин. Навіть висока зовнішня оцінка не здійснює істотного впливу на принижене ставлення до самого себе: особистість всупереч об'єктивній реальності продовжує притримуватись низької самооцінки.

Як показало наше дослідження, більшість підлітків мають середню самооцінку. Батьки таких дітей, як правило, займають по відношенню до них позицію покровителя. Рівень домагань батьків цієї групи підлітків нижчий, ніж у батьків підлітків з низькою і високою самооцінкою. Помірні цілі дозволяють їм приймати своїх дітей такими, якими вони є, проявляти терпимість до їх поведінки. Проте самостійні дії дітей викликають у батьків занепокоєння. Набуття власного досвіду за межами свого дому у підлітків цієї групи переважно обмежується. У порівнянні з дітьми з високою самооцінкою вони більше орієнтуються на думку інших людей про себе. Підлітки, які усвідомлюють власне значення, поширюють навколо себе ореол задоволення. Вони менш залежні від підтримки і схвалення, оскільки навчилися самі себе стимулювати.

Висока самооцінка розвивається у дітей в сім'ях, де панує дух співпраці. Вона вважають своїх батьків успішними у будь-якій справі. Такі підлітки наполегливо й успішно розв'язують щоденні завдання, оскільки є впевненими у собі. Вони менше піддаються стресам, реально сприймають навколишній світ і самих себе. Такі учні не засмучуються, коли їх критикують, не бояться отримати відмову, оскільки не вважають це приниженням своєї особистості. Причини відмови вони бачать у наступному: необхідно було докласти більше зусиль, прохання було несуттєве, час і місце були вибрані невдало і т.п. У будь-якому випадку причини відмови – не в них, а в навколишньому світі. Таким людям легко бути оптимістами: вони частіше досягають поставлених цілей, ніж отримують поразку.

У підлітків з високою самооцінкою рівень домагань вищий, ніж в їх однолітків. Це пояснюється тим, що їх батьки більш наполегливо підкреслюють цінність прагнення до досконалості. Вони орієнтують дитину на певні стандарти, створюють зворотній зв'язок у формі оціночних суджень і вказують їй необхідні засоби для досягнення більшого успіху. Дитина з високою самооцінкою звикла постійно випробовувати свої можливості, пізнаючи і визнаючи свої сильні й слабкі сторони. Таким чином, підлітки з високою самооцінкою ставлять перед собою більш високі цілі і частіше досягають успіху.

**Висновок.** З вищесказаного зрозуміло, що для правильного педагогічного підходу до учнів важливо не просто знати і об'єктивно оцінювати їх сильні та слабкі сторони, а й враховувати співвідношення самооцінки та рівня домагань. Потрібно прослідковувати залежність поведінки підлітка, його ставлення до людей, діяльності, реакції на оцінки оточуючих, від власної самооцінки та рівня домагань. Це дасть можливість попередити чи скорегувати неадекватну поведінку через розвиток адекватної самооцінки та рівня домагань, як в процесі навчальної так і повсякденної життєдіяльності.

### Література

1. *Гаврищак Л.И.* Притязания подростков как фактор их взаимодействия в коллективе сверстников. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1989. – С. 6.
2. *Драгунова Т.В.* О некоторых психологических особенностях подростка// Вопросы психологии личности школьника. – М., 1961. – С. 164-166, С. 280.
3. *Ерофеев А.К.* Развитие методов исследования уровня притязаний. – М., 1983. – С. 7-10.
4. *Зейгарник Б.В.* Исследование уровня притязаний у психически больных.// Журнал невропатологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. – М., 1972. – Т. 72, Вып. 11. – С. 1656.
5. *Меднікова Г.І.* Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система. Дис. ...канд. психол. наук. – К., 2002. – С. 54 – 57; С.75.
6. *Психология самосознания: Хрестоматия / Сост. Д.Я. Райгородский.* – Самара, 2003. – С. 237.
7. *Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия / Сост. Д.Я. Райгородский.* – Самара, 2003. – С. 148; С. 282.

*Стаття посвящена проблеме определения психологических особенностей соотношения самооценки подростков с уровнем их притязаний, которые формируются в процессе учебной и внеучебной деятельности и влияют на общее развитие личности.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

**ЕКОЛОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ У ПОСТЧОРНОБИЛЬСЬКУ ЕПОХУ**

Екологічна психологія як наука про психологічні аспекти взаємозв'язку та взаємодії людини з навколишнім середовищем, - природним, штучним, соціальним, - в Україні почала інтенсивно розвиватися тільки після того, як 26 квітня 1986 року трапилася катастрофа планетарного масштабу на Чорнобильський АЕС. Саме з цієї події розпочалося усвідомлення того факту, що людство не тільки ставить та вирішує різноманітні завдання щодо вдосконалення умов свого існування, але й навпаки – часто стає тією руйнівною силою, що спричиняє екологічні кризові стани, або й - екологічні катастрофи. Визнання цього драматичного факту стало одним із чинників, який сприяє інтенсивному розвитку екологічної психології на теренах нашої держави.

Відмінною рисою вітчизняної екопсихології у постчорнобильську епоху є наголос на суб'єктивному факторі в екології та особистій відповідальності за те, що відбувається у нашому життєвому середовищі. Катастрофічні наслідки неконтрольованого промислового забруднення довкілля, що мало місце на протязі майже століття нарешті стали очевидними для всіх. Явними стали катастрофічні екологічні наслідки відкритого видобування корисних копалин, хижацького вирубування лісів, втручання у природні системи водойм та іншої людської діяльності, яка була спрямована виключно з метою легкої наживи. І, нарешті, останньою краплиною, що переповнила чашу терпіння самої Природи стала Чорнобильська катастрофа. З квітня 1986 року історія поділилася на епохи: “до чорнобильську” та “після чорнобильську”. Отже, довкілля поставило перед людством багато питань, на які потрібно обов'язково знайти відповіді. Так, дуже гостро постало питання: «Як середовище, що зазнало принципових змін під впливом науково-технічної революції, впливає на психіку людини?» З іншого боку постає не менш гостре питання: «Як людина повинна будувати свої стосунки з оточуючим середовищем, щоб не завдати йому непоправних збитків, які у свою чергу завдадуть шкоди людству?». На ці, а також інші подібні питання повинна відповісти нова наука - екологічна психологія, яка у пост чорнобильську епоху набула особливої гостроти та актуальності.

Актуальність і гострота екологічної психології виражається у тому, що вона, перш за все, повинна розвиватися як практична галузь. Здобутки екопсихології мають відразу ж втілюватися у практику з метою усунення глобальної екологічної кризи та відвернення екологічної катастрофи, яка загрожує людству. Сьогодні ведеться багато розмов про екологію, про необхідність її захисту, про згубний вплив негативних екологічних чинників на людину, але така ситуація може призвести до того, що люди звикнуть до цих розмов і просто перестануть звертати на них увагу.

Слід зазначити, що особливості екологічної поведінки майже напряду залежать від зовнішніх факторів. Відомі американські психологи Ф.Зімбардо та М. Ляйппе вивчаючи поведінку людей, яка стосується захисту та збереження довкілля встановили досить цікаву закономірність, яку можна було б назвати *правилом синусоїди* [3]. Правило синусоїди полягає у тому, що після катастрофічних подій люди починають активно вирішувати екологічні проблеми, а коли катастрофічні події починають йти на спад, ця активність теж знижується або ж і взагалі сходиться нанівець до тих пір, поки не вирішена до кінця проблема знову набирає ознак катастрофи. Так, у США і Західній Європі значно загострилась екологічна ситуація, яка потім ще й ускладнилась нафтовою кризою: бензин став дорогим та малодоступним, що

сигналізувало про обмеженість природних ресурсів. Усі ці фактори сприяли тому, що широкі кола населення Сполучених Штатів та Західної Європи активно включились у роботу по захисту довкілля та економії пального.

Але наступили 80 роки – ціни на нафту не тільки стабілізувались, а навіть знизились, екологія, у результаті вжитих заходів трохи поліпшилась, і екологічна діяльність людства різко загальмувала. Можна сказати, що у 80-ті роки захист довкілля у США та Західній Європі вийшов з моди, а у країнах Східної Європи та Азії ще не трапилась така подія, щоб сколихнути масову свідомість і заставити її працювати на вирішення екологічних проблем.

І саме 26 квітня 1986 року сталась подія, що сколихнула увесь світ – зірвався ядерний реактор на Чорнобильській АЕС. На Земній кулі не залишилось навіть куточка, куди б не докотилось відлуння цієї страшної події. Чорнобильська катастрофа була класифікована як техногенна екологічна катастрофа планетарного масштабу. Про екологію нарешті заговорили на Сході, про екологію знову заговорив увесь світ.

Останнім часом у різних країнах світу активізується “зелений” рух; люди починають відчувати тривогу з приводу глобального потепління на планеті та “парникового ефекту”, з приводу озонових “дірок”, кислотних дощів та інших екологічних негараздів. Ці проблеми досягли свого апогею саме у 80-ті роки ХХ сторіччя, коли людство ставилось до охорони довкілля досить прохолодно.

Отже, коливання інтересу суспільства до питань охорони довкілля ілюструє основну проблему, що стосується екологічно доцільної поведінки. Широка спільнота починає турбуватись про збереження довкілля тоді, коли воно вже майже зруйноване, коли повітря стає сірим та набуває запаху нечистот, коли пересихають річки, гине риба та закриваються пляжі. А коли зовнішні ознаки екологічної проблеми зникають, то відразу ж зникає і активність людей, що була спрямована на її вирішення, хоча усім добре відомо: проблема не вирішена.

Дана модель ставлення до екологічних проблем схожа, як зазначають Ф.Зімбардо та М.Ляйппе, на так званий *ефект кризи* [3]. Під час стихійного лиха, кризи, катастрофи а також зразу ж після них люди дуже стурбовані та проявляють високу активність. Наприклад, під час жорстокої засухи люди починають дуже активно діяти та закликають проводити дослідження та розробляти програми запобігання засух у майбутньому. Ними серйозно розглядаються такі заходи, як економія води, пошук додаткових джерел води та обмеження зростання населення у країнах, що найбільш потерпають від засух. Але проходить якийсь час, і нова засуха не настає. Усі обмеження послаблюються, спогади про кризу згасають: настає так звана “*кризова амнезія*”. Люди поступово повертаються до звичного способу життя і живуть так, начебто ніяких криз не існувало й існувати не може, навпаки, навколо них необмежена кількість чистих, доступних та дешевих ресурсів [3].

Аналогічна ситуація описується українським психологом В.Моляко на прикладі поведінки суспільства під час та після Чорнобильської катастрофи. [7]. Зазначимо, що сьогодні у відношенні вирішення проблем, які породила Чорнобильська катастрофа ми можемо спостерігати так звану “*малу синусоїду*”, коли про чорнобильські проблеми згадують саме у роковини цієї події, тобто у квітні місяці кожного року, а потім про них благополучно “забувають” аж до наступного року. І так кожен раз. Справедливості ради зазначимо, що у 20-ту річницю Чорнобильської катастрофи, яку ми із сумом відзначаємо цього року можна спостерігати “*велику синусоїду*”. Але, на жаль, як показує попередній досвід, усі

турботи про цю страшну і небезпечну проблему після квітня місяця різко підуть на спад. Створюється враження, що по-справжньому може сколихнути свідомість тільки нова катастрофа планетарного масштабу. Щоб цього не трапилося потрібно застосувати таку модель формування екологічної свідомості та екологічної культури населення, яка б постійно функціонувала і спонукала особистість до екологічно спрямованої діяльності. Такою моделлю, на наш погляд, може стати система безперервної екологічної освіти, у яку буде включене дошкільне та позашкільне виховання, а також середня і вища школа та після дипломна освіта, яка має сформувати еколого-орієнтоване ставлення до життєвого середовища.

Принагідно зазначимо, що співробітниками лабораторії екологічної психології Інституту психології АПН України ім. Г.С. Костюка наголошується те, що важливим є формування ставлення людини до середовища як такого, що є предметом особистісних відносин, і саме тоді можна говорити про суб'єктність, особистісність та значимість взаємовідносин між життєвим середовищем та особистістю і саме це буде, на наш погляд, основою еколого-орієнтованого ставлення до життєвого середовища.

Також перед екопсихологами постає проблема визначення основного контингенту, з якого починатиметься робота, що закладе підвалини суттєвих позитивних зрушень у практичній сфері застосування екологічних знань. На наш погляд, найбільш вдалим буде формування еколого-орієнтованого ставлення до життєвого середовища під час викладання навчальної дисципліни “Основи екологічної психології” для студентів-психологів. Саме психологи, що понесуть своє еколого-орієнтоване світосприйняття у науку та практику можуть стати тією точкою опори, що переверне загальне ставлення людського суспільства до життєвого середовища.

Основними методами викладання “Основа екологічної психології” мають стати активні методи соціально-психологічного навчання, оскільки як показує практика викладання навчальних дисциплін у вузах, ці методи є найбільш ефективними. При цьому необхідно також застосування як класичних, так і найновіших розробок у психології навчання.

Ефективність застосування активних соціально-психологічних методів у вихованні та навчанні обумовлена принципом єдності розвитку психіки та діяльності, який полягає у тому, що психіка людини розвивається та проявляється у діяльності.

Для школярів пропонуються різноманітні позашкільні форми екологічної освіти, такі як екологічні свята, екологічні ігри, екскурсії та тренінги.

У роботі із студентами на семінарських заняттях застосовуються такі активні методи, як “круглий стіл”, “мозковий штурм”, командна ділова гра, які описані нами у попередніх публікаціях, та креативні методи [4]. Основним концептуальним положенням у нашому підході є те, що студенти, які розпочинають вивчати екологічну психологію повинні з самого початку долучаються до активних та креативних форм опанування предметом, оскільки тільки такий підхід може сформувати активне та компетентне ставлення до екологічних проблем. Потрібно щоб студенти активно долучалися до розв’язання екологічних задач, що стоять перед суспільством, щоб вони були небайдужі до того, що відбувається у їхньому життєвому середовищі. Під час вивчення екологічної психології, на нашу думку, є широкі можливості застосування креативних методів, тобто таких методів дослідження, які потребують творчої діяльності, а також активних методів, які спонукають особистість до певних конструктивних дій. Креативні методи у

екологічній психології були запропоновані такими фахівцями, як О.Мамешина, В.Борейко, О.Грезе та іншими [1, 2, 5, 6].

Так, наприклад Ольгою Мамешиною був запропонований метод фототерапії, який поряд з терапевтичною функцією виконує функцію формування екологічної культури та екологічної компетентності [5].

Нами також було запроваджено цілу низку креативних методів вивчення екологічної психології, які не тільки формують екологічну культуру, але й спонукають до еколого-орієнтованої поведінки у життєвому середовищі.

Для прикладу розглянемо вивчення теми “Психологія катастроф”. Спочатку студентам пропонується теоретичний блок, у якому розглядається сутність катастроф, їх види, наслідки та шляхи подолання або ж запобігання катастроф.

На практичному занятті студенти мають намалювати будь-яку катастрофу, а на зворотному листку аркуша відповісти на наступні питання.

- Що за катастрофу зображено?
- До якого типу вона належить (природного, екологічного або соціоприродного, технічного, соціального)?
- Які масштаби наслідків у цієї катастрофи (локальні, регіональні, глобальні або ж – планетарні)?
- Які заходи потрібно вживати, щоб запобігти цій катастрофі?
- Що потрібно робити для усунення наслідків катастрофи, якщо вона все ж таки трапилася?
- Яка ймовірність виникнення подібної катастрофи у нинішній час?
- Яка ймовірність виникнення подібної катастрофи у нашій місцевості?

Подібна робота стимулює, завдяки творчій діяльності, екологічне мислення і закладає підвалини подальшого небайдужого ставлення до проблем екології, формує екологічну компетентність.

До курсу екологічної психології включено також розділ “Радіоекологічна психологія”, де розглядаються соціально-психологічні проблеми і характеристика постчорнобильської ситуації та аналізуються події, що відбулися на Чорнобильській атомній електростанції 26 квітня 1986 року.

Слід зазначити, що нинішнє покоління студентів народилося вже після чорнобильських подій, і для них ці події, здебільшого, є лише історією. Отже основним завданням під час вивчення розділу “Радіоекологічна психологія” має бути активізація засвоєння уроків Чорнобилю з метою недопущення подібного у майбутньому.

Якщо ж говорити про завдання екологічної психології у постчорнобильську епоху у цілому, то серед них, перш за все, потрібно виділити такі:

- підготовка кваліфікованих фахівців з екологічної психології, які не тільки досконало володіють теорією, але й можуть і хочуть застосовувати свої знання на практиці;
- формування екологічної свідомості як окремих громадян, так і суспільства у цілому;
- залучення широких мас до екологічної діяльності;
- розвиток екологічної компетентності громадян;
- закладення підвалин безперервної екологічної освіти.

Реалізація цих завдань сприятиме виходу нашого суспільства з екологічної кризи і унеможливить катастрофи, подібні до Чорнобильської

### Література

1. *Борейко В.Е.* Прорыв в экологическую этику. Изд. 3-е, дополненное. Серия: Охрана дикой природы. Вып. 36. К., изд-во «Логос», Киевский эколого-культ. центр. 228 стр.
2. *Грезе О.В.* Дослідження екологічної свідомості студентів гуманітарного і технічного профілів. - В.кн.: Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ за ред.Максименка С.Д. – К.: 2005, т.7, вип. 5., част.1, с. 132-141.
3. *Зимбардо Ф., Ляйппе М.* Социальное влияние – СПб: Изд-во «Питер», 2000. - 488с. (Серия «Мастера психологии»).
4. *Львовичкіна А.М.* Основи екологічної психології: Навч.посіб. – К.: МА УП, 2004. – 136с.
5. *Мамешина О.С.* Экологическая психология в мире фотографии. – Николаев: Изд-во ЮСИ КСУ, 2006. – 141 с.
6. *Мамешина О.С.* Эколого-психологический тренинг для учащейся молодежи: научно-практическое пособие. - Николаев: Изд-во Южнославянского института КСУ, 2006. – 94с.
7. *Моляко В.А.* Психологические последствия Чернобыльской катастрофы// Психол. журн. – 1992. – Т. 13. - № 1. – с.135-146.

*В статье рассматриваются проблемы экологической психологии в постчернобыльскую эпоху. Рассматриваются методы, использующиеся при изучении экологической психологии. Анализируются факторы, влияющие на формирование экологического поведения.*

Статтю подано до друку 13.05.2006.

## ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ

**Постановка проблеми і мета статті.** Психологічні проблеми дистанціюють людину від особистісно значимої актуалізації, стану емоційної близькості і довіри, автономного мислення й адекватної рефлексії, а відтак потребують свого розв’язання, що успішно здійснює психотерапія. Однак досі застаються неоднозначними відповіді на питання: що дійсно лежить в основі особистісної проблеми, крім широковживаних психологами концептів? Які дійсні причини її виникнення? Чому одна людина все-таки вирішує свої проблеми, а інша навчається проблемним формам поведінки?

Складність і суперечність в уявленнях про природу особистісної проблеми провокує науковців на “вигадування-конструювання” логічно довершених концепцій особистісної проблематики. Термін “вигадування-конструювання” може видаватися образливим, однак цим лише акцентується увага на специфіці методологічних засад таких концепцій. У розв’язанні можливої суперечки щодо психологічної реальності теоретичних “вигадок-гіпотез” ключовою має стати емпірична наповненість висунутих концептів. Позаяк особистісна проблематика має очевидні емпіричні ознаки (внутрішня афективно-когнітивна суперечність, вимушена повторюваність проблемної поведінки, неусвідомлення каузальних аспектів), її теорія обов’язково матиме практичне прикладання, повинна містити мінімум категорій і максимум емпірично дотичних понять.

Теорії, що описують та пояснюють особистісну проблематику, умовно можна поділити на дві групи. Перша група об’єднує теорії, які передусім орієнтовані на *пошук логіки особистісної проблеми*. Їх можна назвати “концептними”, бо в основі лежать складно диференційовані психологічні механізми і концепти – поняття високого ступеня абстрактності, часто штучно введені для пояснення певного феномену. Інша група теорій переважно орієнтована на *пошук об’єктивних (соціально-психологічних та психофізіологічних) механізмів формування особистісної проблеми*. Такий поділ є умовним і його мета полягає у виокремленні об’єктивних механізмів особистісної проблеми.

Типовою концептною теорією особистісної проблеми є психоаналіз. Транзакційний аналіз – це теорія, орієнтована на пошук механізмів формування особистісної проблеми. Обидві базуються на тричленній моделі особистості (super-ego, ego та id – у З. Фрейда; Родитель, Дорослий і Дитина – в Е. Берна). З. Фрейд виходить з логіки розуміння особистісної проблеми як невдало витісненого травматичного досвіду і спирається на концепти – теоретичні поняття, які неможливо емпірично зафіксувати. Ми не маємо змоги простежити дію захисного механізму витіснення, тим більше невдалого, але можемо про нього логічно здогадуватися. Обґрунтовуючи психологічний механізм витіснення, З. Фрейд виводить його з логічного припущення існування внутрішньої боротьби super-ego та id. Бернівські “стани Я”, навпаки, можна спостерігати, диференціювати, перевіряти і навіть прогнозувати їх появу, оскільки вони є емпіричними фактами. Сам Е. БERN пише про це так: “Термін “стан Я” покликаний лише означити певний стан психіки і пов’язані з ним типи поведінки, як вони проявляються у реальному житті, не звертаючись до таких понять, як “інстинкт”, “культура”, “суперего”, “аніmus”, “ейдетика” тощо” [1; с. 48]. Він виділяє не лише несвідому логіку особистісної проблеми, а й об’єктивні

механізми її формування, динаміку та нівелювання у зв'язку з психотерапевтичним втручанням.

Концептна теорія особистісної проблематики не суперечить її об'єктивним соціально-психологічним та психофізіологічним механізмам. Вона є ніби геніальною здогадкою, що розкриває несвідому логіку особистісної проблеми, хоча робить це неповно, однобічно. Розуміння об'єктивних механізмів формування особистісної проблеми дозволяє визначити емпіричні передумови та шляхи її виникнення і – головне – нівелювання. Зокрема, нівелювання особистісної проблеми відбувається в процесі усвідомлення неасимільованих фактів психологічної реальності. Проте зазначений механізм психотерапії є суто психологічним і не дозволяє визначити, як власне здійснюється усвідомлення в тому чи іншому випадку, адже процес асиміляції не є очевидним (про нього можна лише здогадуватися, фіксуючи дискретні реакції). Психотерапія повинна чітко означити аналізовані процеси через психофізіологічні механізми, дія яких верифікована, аби реалізовуватися з об'єктивних позицій.

### **Дефініція особистісної проблеми**

Академік АПН України Т.С. Яценко дає таке визначення особистісної проблеми: “Особистісна проблема – це така, яку суб'єкт сам не може розв'язати внаслідок неусвідомлюваності її передумов, каузальних аспектів, пов'язаних із внутрішньою, стабілізованою суперечністю” [6; с. 21].

Це визначення інтерконцептуальне за формою і вичерпне за змістом, бо, виокремлюючи найсуттєвіші ознаки, узагальнює розуміння особистісної проблеми різними психологічними школами. Т.С. Яценко зосереджується на виявленні *логіки* особистісної проблеми, не вдаючись до аналізу її об'єктивних психофізіологічних механізмів. Авторка пояснює свою позицію тим, що “однією з проблем розвитку практичної психології є фізіологічна вульгаризація, редукціонування психологічних проблем особистості, категоризація проявів психіки на “норму” і “відхилення” [6; с. 13]. Дійсно, проблема фізіологічної вульгаризації існує й передусім тому, що вчених не задовольняє суто психологічний підхід до подолання особистісних проблем, який грішить суб'єктивізмом і волюнтаризмом самих дослідників. Індивідуально-неповторна особистість має настільки своєрідну, варіантно-розгалужену і мінливу “норму”, що психофізіологічний підхід до неї пропонує порівнювати її з певними нормами функціонування, а відтак виникає прецедент для фізіологічної вульгаризації.

Однак напевно чи існуватиме антипсихологічність в аналізі психофізіологічних відхилень, якщо для цього є підстави, адже без визнання психічно-поведінкових системних відхилень не виникатиме потреби в консультуванні і корекції клієнта. Але при цьому психологу належить дотримуватися феноменологічного підходу, при якому він має відштовхуватися від розуміння особистісної проблеми самим клієнтом [6]. “Відхилення” носять індивідуально-неповторний характер і свідчать про втрату принаймні індивідуально-унікальної “норми”, яку за запитом клієнта належить відновити.

### **Психофізіологічні передумови виникнення особистісної проблеми**

Під психофізіологічними механізмами виникнення особистісної проблеми слід розуміти *викривлення та утруднення у мовленні, а відтак у мисленні суб'єкта*. Фокусом аналізу є момент умовного переходу фізіологічного у психологічне, тобто мовлення у мислення, механізми його виникнення, підтримки і спрямування. Питання неусвідомлюваності, каузальних аспектів і стабілізованої внутрішньої суперечності повинні аналізуватися у площині *дитячого невміння протистояти дорослому патологічному навіюванню, невдалим (психологічно неправильним) витісненням*

травматичного матеріалу і перманентною спробою виробити психологічний захист (а по суті здійснити ефективну контрсугестію у формі компенсації) супроти мовленнєво неасимільованої транзакції дорослого.

Реконструємо психофізіологічні передумови виникнення особистісної проблеми з тим, щоб зафіксувати її несвідому логіку в об'єктивних механізмах і тим самим вийти на якісно новий рівень розуміння особистісної проблеми.

Найсуттєвішою ознакою особистісної проблеми є внутрішня суперечність суб'єкта на рівні почуттів та їх суперечливого осмислення. Це означає, що зіткненні суперечливі афекти, які філогенетично не розводяться на рівні першої сигнальної системи, людина не здатна розвести і на рівні другої сигнальної системи. Приміром, зіткненні суперечливі імпульси страху та агресії на рівні першої сигнальної системи роз'єднуються як відмінні один від одного (тварина або злякається, або почне діяти агресивно) або ж у відповідь виникне *неадекватний рефлекс* у вигляді певної безглуздої дії. У людини в момент зіткнення суперечливих імпульсів часто відбувається їх зрощення, що призводить до появи складних неадекватних рефлексів, які відповідно до законів логіки набувають абсурдного змісту. Утворену амбівалентність надто складно вербалізувати, диференціювати, а відтак усвідомити. Іншими словами, **людина з особистісною проблемою не здатна самотійно здійснювати дезабсурдизацію утвореного абсурду**, тому що не здатна самотійно усвідомити його передумови (суперечливі почуття і думки) і не спроможна повністю контролювати їх вплив на психічно-поведінкову діяльність.

Психокорекція – це завжди вербалізація та усвідомлення внутрішньої стабілізованої суперечності з метою її логічного розведення, дезабсурдизації, а фактично нівелювання неадекватного рефлексу.

Питання появи особистісної проблеми нерозривно пов'язане з виникненням мовлення як унікального психофізіологічного акту, що виділив людину з тваринного світу. Виокремлення і протиставлення людини тваринному світу пов'язано з появою у людини другої сигнальної системи, яка справляє постійно діючу негативну індукцію на першу сигнальну систему. Таким чином людина отримує значно вищий ступінь свободи і ширший діапазон поведінкових реакцій. Слово здатне відмінити і гальмувати прямі (природні) рефлекси. У людини поведінкою як осмисленим актом керує слово, мовлення, адже не слово – продукт мислення, а саме думка – продукт мовлення. Тому вербалізація досвіду виступає необхідною умовою рефлексії та саморегуляції суб'єкта.

Професор Б.Ф. Поршнєв [4] акцентує увагу на функціональних рівнях мовлення: екстероінструкції (зовнішні команди) та автоінструкції (внутрішні команди). Ці рівні хоча й виглядають еквівалентними, однак перманентно перебувають у стані протиборства, що знаходить прояв у двох протилежних механізмах – *навіювання і самонавіювання*, точніше *сугестії та контрсугестії*. Первинним є навіювання, а вторинною – негативна відповідь на навіювання (контрсугестія). Причому ядро другої сигнальної системи, себто навіювання, існує не всередині одного індивіда, а суть взаємодія між індивідами. Можна сказати так: *один навіює, інший навіюється*. Відтак початок суто людської комунікації безпосередньо пов'язаний із тим, що один індивід ще невербально здатний нав'язувати свої інструкції знакової природи іншому індивіду поки що на примітивному рівні імітації. Слід зауважити, що рівень імітації, як і рівень неадекватних рефлексів, у філогенезі зростає і досягає кульмінації у вищих приматів. Як відмічає Б.Ф. Поршнєв, неадекватні рефлекси мають однією з властивостей імітативність. Це означає, що

виникає можливість гальмувати і зупиняти будь-яку реакцію іншого індивіда, “примушувати” його повторювати за собою.

Для розуміння особистісної проблеми це набуває колосального значення. Високий рівень імітативності у дітей існує не тільки на дії дорослого, а й на *очікувані результати дій*, слугуючи джерелом набуття сімейних проблем, яким сутужно протистояти. Е. Берн, зокрема, зауважує, що життєвий сценарій, який тричі передавався у “спадок”, набуває майже магічної сили [2].

Отже, особистісна проблема – це **невдале намагання протистояти деструктивній імітації** (внутрішнім, інтеріоризованим командам) **і слабка, безуспішна спроба виявити свою автентичність.**

Пізніше у філогенезі (та онтогенезі) людина виробляє протилежний механізм – контрсугестію, яка відмінняє навіювання (зовнішню команду) і протистоїть імітативному рефлексу. Тобто зовнішні команди індивідом вже інтеріоризовані, але він навчився їх відмінняти, змінювати на інші – власні. Очевидно, це стало початком творчого виміру людини. В цьому контексті творчість є унікальною спробою переробити або презентувати внутрішній абсурдний матеріал. Те, що раніше могло відбуватися тільки між двома (інтерпсихічна дія) відтепер стало індивідуальним (інтрапсихічним) надбанням, головна функція якого – *саморегуляція*. Навіяні команди, які давалися психологічно більш сильними індивідами і прирікали на імітацію, відтепер отримують заперечення або перероблення. Відтак інтелект як інструмент соціальної адаптації виникає на межі навіювання і контрсугестії і фактично виростає з поняття здорового глузду, що орієнтований на соціальну адаптацію та інтеграцію.

Людина одночасно на психофізіологічному рівні суміщає дві сигнальні системи, причому друга сигнальна система утворює психічну дуальність, яка здатна породжувати абсурд, парадокс. Людська істота отримує нагоду бути навіюваною, але й заперечувати навіювання автоінструкцією або/і здійснювати навіювання у відповідь. Людина почала виробляти й акумулювати неадекватні рефлекси, тобто абсурд, *дипластії* (ототожнення взаємовиключних афективно-мовленнєвих елементів), коли відбувається сприймання на рівні “і” – “і” (“і те” – “і не те”). Тобто людина навчилася особливим чином впливати на іншу людину за межами першої сигнальної системи, коли суперечливі процеси (на фізіологічному рівні збудження і гальмування) почали суміщатися, ставати чимось роздвоєнно-цілісним, внутрішньо парадоксальним, незбагненим.

Повністю заперечити соціальне навіювання неможливо, бо це призведе до невідвортної соціальної дезінтеграції; водночас індивід, нехай переважно у внутрішньому плані, здатний відмінняти навіяні зовнішні команди. Тобто соціум при всій його впливовості не здатний повністю поглинути людину й перетворити її на конформну істоту. Однак, виявляється, існують обставини, коли здійснити контрсугестію “дуже хотілося, але не вийшло”. Саме такий випадок породжує той “незавершений гештальт” [3], який психотерапевт разом з клієнтом намагаються завершити шляхом вербалізованої контрсугестії.

### **Особистісна проблема у психофізіологічному вимірі**

Навіювання і контрсугестія – це, на нашу думку, основа двох фундаментальних інтенційних станів Я. Психофізіологічні механізми впливу і відміни впливу слід ототожнювати з інтенційними станами Я. Наголошуємо, з інтенційними станами Я, а не з особистістю як такою. Особистість якраз і є продуктом їх взаємодії. Очевидно, проблема особистості становить значні труднощі і неоднозначність вирішення саме

тому, що її в “чистому вигляді” не існує. Коли йдеться про цілісність особистості, слід мати на увазі взаємодію її інтенційних станів Я, двох психофізіологічних механізмів, які забезпечують основу саморегуляції індивіда. Психологічна проблема особистості криється у взаємодії інтенційних станів Я та механізмів соціально-психологічного впливу і відміни соціально-психологічного впливу. *Те, наскільки індивід успішно здійснює і відмінняє вплив, залежить, чи буде він самоактуалізованим, психологічно проблемним чи конформним.* Навіювання і контрсугестія як психофізіологічні механізми – це транслятори внутрішніх бажань, які нав’язуються іншому і фактично є свідченням психологічної сили суб’єкта. Навіювання – це дно людської особистості, її соціально-психологічний початок.

Контрсугестія еволюційно виникає пізніше і призначена для протидії навіюванню. Навіювання та контрсугестія ще не істинне Я, а лише механізми, за допомогою яких істинне Я виявляється. Внутрішнє протиборство навіювання і контрсугестії породжує мислення – внутрішнє мовлення, яке має діалогічну природу, згорнуту в монолог. Монологу в чистому вигляді нема, позаяк мовлення за природою завжди інтенційне – до когось спрямоване. Внутрішнє мовлення спрямоване до самого себе. Співбесідником у внутрішньому мовленні є “*значимий інший*”, який здійснив колись навіювання, яке стало значимим або/і не було свідомо асимільоване й вимагає глибинного усвідомлення шляхом моделювання уявного діалогу з ним.

Внутрішнє мовлення, внутрішній діалог відбувається між двома психологічними субструктурами: *конгруентним Я і alter-ego* (сукупністю “значимих інших”) – власною альтернативною частиною, яка народилася у спілкуванні, інтеріоризувалася і власне постає тією психологічною силою, що внутрішньо регулює активність суб’єкта, стримує його. Відтак мовлення – діалог конгруентного Я та alter-ego – передусім суперечка особистості за право актуалізуватися і – що не менш важливо – визначення небезпечних точок актуалізації. Коли конгруентне Я транслюється за допомогою механізму навіювання, то alter-ego є контрсугестією. Коли alter-ego виражається у навіюванні, то конгруентне Я протистоїть йому в контрсугестії (**схема 1**). Таким чином два фундаментальні стани (навіювання і контрсугестії) по чергово презентують і фактично критично осмислюють зміст істинного Я, яке в психотерапії фіксується, кристалізується і посилюється. Мета психотерапії – зробити Я сильним, автономним і самодетермінованим.

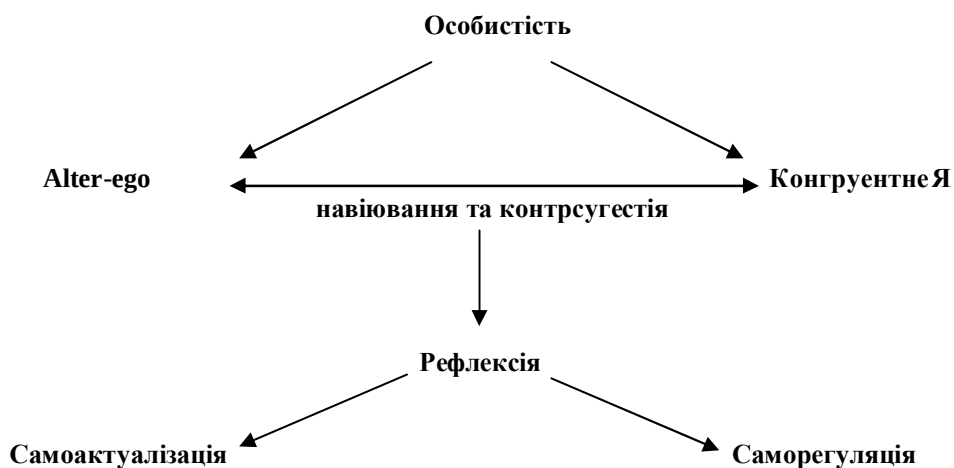


Рис. 1. Модель функціонування адекватної особистості

Що таке особистісна проблема з огляду на дискурс? **Особистісна проблема – це результат потужного навіювання саме в той момент, коли суб’єкт не володіє можливістю здійснити адекватну контрсугестію.** Більшість особистісних проблем має природу дитячої психологічної травми, адже онтологічно механізм контрсугестії виникає пізніше. Дія імітативних рефлексів дитини позбавляє її психологічної сили протистояти окремим деструктивним транзакціям батьків (“Ти невдаха!”, “Щоб мої очі тебе не бачили!”, “Через тебе мені погано”, “Краще у нас народилася б дівчинка!”). Проблема дітей у тому, що вони безапеляційно імітують результат абсурдних очікувань батьків. Комплекс неповноцінності, психологічні травми, енергетично сильні точки минулого, сильно заряджені афекти, патологічні рішення – результат збою діалогу, коли суб’єкт не зміг здійснити вдалу контрсугестію. Це момент, коли alter-ego переборює конгруентне Я і в соціально-психологічному аспекті набуває виконавчої влади. Конгруентне Я проблемної людини не спроможне повністю проявитися ані в механізмі навіювання, ані в механізмі контрсугестії. Істинне Я відчайдушно бореться за право актуалізуватися, але бореться вкрай неефективно, з великою затратою енергії, на непродуктивній стороні життя.

Психотерапія реконструює травматичний момент з метою забезпечення “переосмислення”, “інсайту”, “афективної реакції”, “закінчення гештальту”, “прийняття нового рішення”, тобто *психологічно правильної і сильної контрсугестії*. Інсайт – це феєричний момент, коли конгруентне Я зрештою укріплюється настільки, що здатне взяти гору над неадекватним alter-ego (патологічною субособистістю) і ризикує презентуватися.

Після потужного деструктивного навіювання alter-ego трансформується в патологічну субособистість, яка з часу виникнення особистісної проблеми спрямовує суб’єкта на прогнозоване, нехай і психологічно утруднене, життя, вигадує для нього життєвий сценарій, котрий “убезпечує” від потреби самоактуалізовуватися, презентувати Я, яке принаймні одного разу болісно зіштовхнулося з деструктивними реаліями соціуму [5].

Особистісна проблема полягає в тому, що alter-ego набуває такої “диявольської” сили, що не просто домінує над конгруентним Я, а здатне його повністю поглинути й замінити суспільним конформізмом. Alter-ego (патологічна субособистість) намагається знищити конгруентне Я. Особистість часто погоджується з цим, аби зняти неприємний шар напруги, що тисне на суб’єкта і лякає його своєю невизначеністю і непередбачуваністю. Патологічна субособистість намагається посилити вплив сценарію життя, утвердити його доцільність і *нівелювати механізм контрсугестії*, який здатний прокласти шлях конгруентному Я до самоактуалізації. В результаті замість самоактуалізації суб’єкт переймається проблемами компенсації і не здатен здійснювати повну саморегуляцію (**схема 2**). Тому для суб’єкта з особистісною проблемою найбільшу трудність становить актуалізація саме механізму контрсугестії, котрий не є ефективним і тим самим ніби доводить правильність обраної стратегії життя. Коротко, клієнт має навчитися відмовляти “значимим іншим” і виробляти нові життєві рішення-установки.

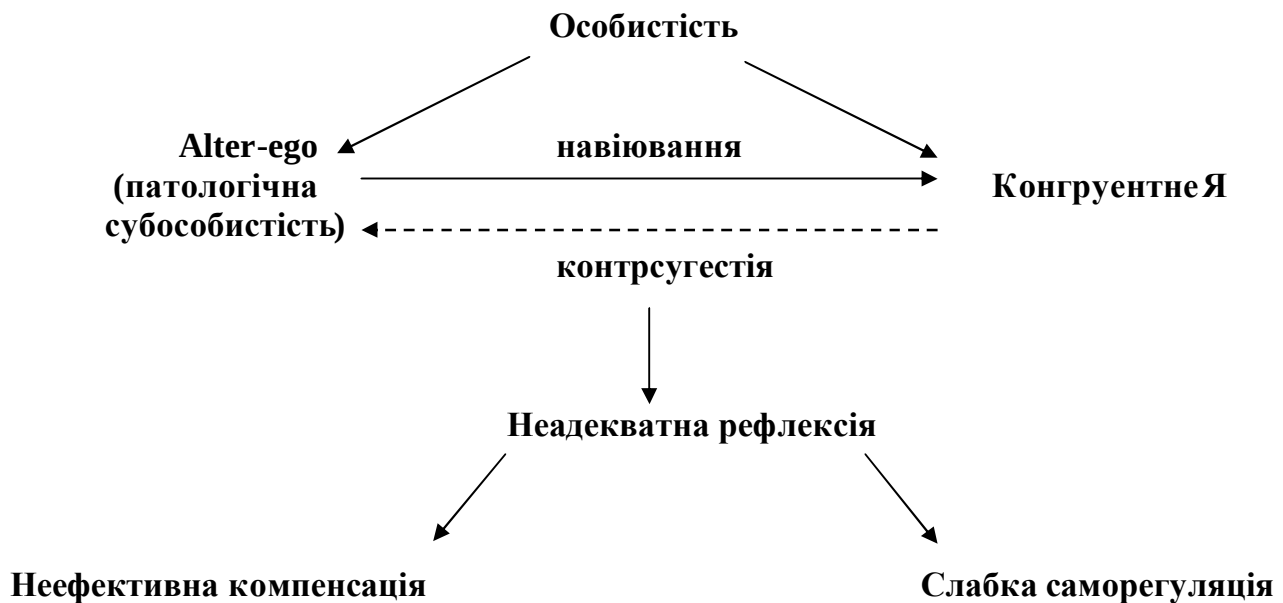


Рис. 2. Виникнення і динаміка особистісної проблеми

Психотерапія – це навчання і провокація до здійснення системної (когнітивної та афективної) контрсугестії. Відтак найбільш ефективними є ті психотерапевтичні концепції, які націлені на допомогу в здійсненні контрсугестії за посередництва адекватних методів. Тому основним фокусом у розв’язанні особистісних проблем є встановлення проблемної сцени та “значимих інших”, які потужним навіюванням збентежили суб’єкта і прирекли на довготривалий і безплідний пошук “гідної відповіді”.

### Література

1. Берн Э. Трансактний анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психиатрия / Пер. с англ. – М.: Академический Проект, 2001. – 320 с.
2. Берн Э. Что вы говорите после того, как сказали «привет», или Психология человеческой судьбы / Пер. с англ. – М.: РИПОЛ классик, 2004. – 416 с.
3. Перлз Ф. Теория Гештальт-терапии. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2001. – 384 с.
4. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). – М.: Издательство “Мысль”, 1974.
5. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
6. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

*В статье рассматриваются психофизиологические механизмы возникновения личностной проблемы. Показаны неадекватные пути взаимодействия механизмов внушения и контрсугестии, приводящие к подавлению истинного Я и реализации патологических решений, принятых в детстве в качестве компенсаторных реакций на снижение ощущения психологической силы.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

## **ЧОРНОБИЛЬСЬКА КАТАСТРОФА ПОГЛЯДЗ ПОЗИЦІЙ ПСИХОЛОГІЇ КРИЗОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ**

Прошло два десятиліття після Чорнобильської катастрофи, проте ця подія ще не стала надбанням історії. Більше того, за цей період погляди та оцінки щодо причин аварії на ЧАЕС та її катастрофічних наслідків неодноразово змінювались.

Аналіз психологічних досліджень, здійснених у постчорнобильський період, дозволяє стверджувати, що їх предметом був широкий спектр складних медико-психологічних та соціально-психологічних наслідків чорнобильської катастрофи: прояви соціально-психологічної дезадаптації осіб, відселених з чорнобильської зони (Ю.О.Александровський; О.С.Чернишов, Ю.А.Луньов, В.Г.Панок та ін.); межові психічні розлади, психопатологічні психогенні порушення потерпілих, спричинені психологічним стресом (А.М.Карпукіна, М.В.Карпукіна, Т.В.Завадська; І.Л.Федорішина та ін.); розробка та використання певних конкретних форм та методів діагностичної і коригувальної роботи, психологічної допомоги та комплексної реабілітації “чорнобильців” (М.Й.Боришевський, О.В.Киричук, В.В.Рибалка, Н.В.Тарабрина, С.І. Яковенко та ін.). Активне включення науковців-психологів в проблему Чорнобиля пояснюється, зокрема, і тим, що, за результатами соціально-психологічного моніторингу, “... соціальні наслідки Чорнобильської катастрофи набагато перевищують технічні та економічні, і якщо останні певним чином протягом цього часу враховувались і ліквідовувались, то перші багато в чому ігнорувались владними структурами і майже не усвідомлювались тими, хто постраждав”[5, с.3].

Проте, на наш погляд, існує ще одна проблема, яка потребує свого вирішення – аналіз Чорнобильської катастрофи з позицій психології кризового менеджменту. Саме тому поза увагою дослідників до сьогодні залишаються питання психологічної готовності персоналу ЧАЕС до виникнення подібної ситуації, психологічної ефективності поведінки персоналу та прийняття рішень безпосередніми учасниками в момент аварії, психологічного пояснення розвитку ситуації та окремих дій керівництва станцією в перші години та дні після катастрофи. Необхідність таких досліджень обумовлена не лише Чорнобильською аварією, а й низкою інших критичних подій (трагедія на Скви́лівському літовищі, ситуація зими 2006 року в Алчевську тощо), заложниками яких стають сотні, а то й тисячі людей.

Метою нашої статті є спроба аналізу окремих фрагментів Чорнобильської катастрофи з позицій кризового менеджменту зокрема та привернення уваги дослідників до цих аспектів проблеми загалом. В якості методів дослідження виступив контент-аналіз документів – висновків державних комісій щодо причин та наслідків аварії на Чорнобильській АЕС [2-3].

Потреба у зверненні до психології кризового менеджменту при аналізі Чорнобильської катастрофи викликана офіційними поясненнями її причин. Варто зазначити, що різноманітних пояснень причин Чорнобильської аварії уже налічується понад сто. Проте найбільш науково-обґрунтованих – дві. Перша з них з'явилася в серпні 1986 року [2]. Суть її зводиться до того, що в ніч на 26 квітня 1986 р. персонал 4-го блоку ЧАЕС у процесі підготовки і проведення електротехнічних іспитів 6 разів грубо порушив Регламент, тобто правила безпечної експлуатації реактора. У результаті цих дій реактор вийшов з-під контролю, і в якийсь момент у ньому розпочалася некерована ланцюгова реакція, що закінчилася тепловим вибухом реактора. У 1991 р. друга державна комісія, утворена Держатомнаглядом, в склад

якої входили, в основному, експлуатаційники, дала інше пояснення причин Чорнобильської аварії [3]. Його суть зводилася до того, що у реактора 4-го блоку були деякі “конструкційні недоліки”, що “допомогли” черговій зміні довести реактор до вибуху. Отже, в аварії винні вчені і проектувальники, що створили і спроектували такий реактор, а черговий персонал тут ні до чого. У 1996 р. третя державна комісія, у якій теж тон задавали експлуатаційники, проаналізувавши накопичені матеріали, підтвердила висновки другої комісії.

Як стверджує Б. Горбачов, у результаті склалася дивна ситуація, коли три офіційні державні комісії, до складу яких входили авторитетні кожний у своїй галузі люди, вивчали, фактично, ті ж самі аварійні матеріали, а прийшли до діаметрально протилежних висновків. Відчувалося, що щось було не так чи в самих матеріалах, чи в роботі комісій. Тим більше, що в матеріалах самих комісій ряд важливих моментів не доводилося, а просто декларувалося. Напевно, тому безперечно довести свою правоту не могла жодна сторона [4].

Не намагаючись, безперечно, встановити істину у причинах Чорнобильської аварії, звернемо увагу на факт, що одним з двох офіційних пояснень того, що відбулося, є питання діяльності персоналу, тобто “людського фактору” в управлінні реактором. Саме це дає нам можливість аналізувати перебіг доаварійних і післяаварійних подій з позицій кризового менеджменту. Зрозуміло, що при спробі подібного аналізу на перший план виходить проблема психологічних особливостей поведінки людини в надзвичайних, кризових ситуаціях: її психологічної готовності, особливостей сприйняття аварійних сигналів та конструктивного реагування на них, дій в ситуації гострого ризику та невизначеності, відповідальності за прийняття рішень тощо.

Постає питання: чи можна Чорнобильську катастрофу розглядати як кризову ситуацію з точки зору кризового менеджменту? Попробуємо проаналізувати деякі підходи до розуміння критичної, кризової ситуації [8].

Кризова ситуація виникає раптово, хоча пізніший аналіз вказує на низку попереджень, які можна було б врахувати. Дослідники виділяють ознаки кризової ситуації:

- обмаль часу на з'ясування того, що сталося;
- відсутність або неточність інформації про те, що ж сталося;
- загроза людям та/або майну.

Г.Д.Фостер (1980) називає чотири визначальні ознаки, притаманні критичним ситуаціям: потреба швидкого прийняття рішень, гостра нестача кваліфікованої робочої сили, засобів та часу на опанування ситуацією. Ю.Розенталь і Б.Пиджненбург (1991) визначають поняття “кризи” значно ширше: “кризовими називаємо ситуації, позначені високою небезпекою, станом непевності, відчуттям невідкладності”. Таким чином, кризою називаються ситуації, які потребують негайної реакції і які можуть спричинити несподівані наслідки. Для П.С.Гріна (1992) “вихідною точкою кризової події є втрата контролю над ситуацією” і тому найважливіше завдання кризового менеджменту – не допустити до втрати контролю, в найкоротший період часу максимально обмежити розміри потенційної шкоди, а якщо контроль все-таки втрачено – відновити його. І.І.Мітрофф та К.М.Пірсон (1993) стверджують, що збір, аналіз і поширення інформації є найважливішим завданням менеджера, який протягом перших годин (а іноді – хвилин чи секунд) повинен приймати кардинально важливі рішення. При чому, рішення приймаються, коли:

- наявне гостре усвідомлення обмеженості в часі і тому всі рішення повинні

прийматися негайно;

- певна інформація виявляється неточною чи недоступною;
- потреба в допомозі значно перевищує здатність її забезпечити.

Розглянемо детальніше поняття кризового менеджменту та його структурні компоненти. Федеральна агенція кризового менеджменту США визначає коло кризового менеджменту та основні його завдання: запобігати появі кризової ситуації, бути готовими до неї, якщо вона все-таки виникне, професійно поводитися під час і після кризи. Звідси випливають складові, необхідні для ефективного кризового менеджменту: *запобігання, готовність, реакція, відновлення* [8].

Кожен з цих чотирьох типів дій визначає певний комплекс діяльності: **запобігання** - адекватну оцінку потенційної загрози, передбачення розмірів її ймовірної величини (потужності), прогнозування можливої (неадекватної, в ситуації стресу) поведінки працівників; **готовність** - розробку системи управління надзвичайною подією, правил техніки безпеки, формування певних особистісних якостей персоналу (стресостійкості, витримки, саморегуляції та самоконтролю тощо); **реагування** - чітке визначення дій всіх учасників в момент катастрофи; **відновлення** - комплекс дій щодо зменшення наслідків та ліквідації кризи.

Проаналізуємо, наскільки в чорнобильській ситуації було реалізовано перше завдання кризового менеджменту - *запобігання*. У висновках комісії [3] також відзначалися “недбалість в управлінні реакторною установкою”, недостатнє розуміння “персоналом особливостей перебігу технологічних процесів у ядерному реакторі” і втрату персоналом “почуття небезпеки”. Крім цього, були зазначені деякі особливості конструкції реактора, що “допомогли” персоналу довести велику аварію до розмірів катастрофи. Зокрема, йдеться про те, що “... розробники реакторної установки не передбачили створення захисних систем безпеки, здатних запобігти аварії при навмисних відключеннях технічних засобів захисту і порушеннях регламенту експлуатації, тому що вважали таке поєднання подій неможливим” [3]. У проектній, конструкторській і, відповідно, в експлуатаційній документації не було вказано на можливі наслідки експлуатації реактора з небезпечними характеристиками. Розробниками проекту на найвищому рівні постійно стверджувалося, що РБМК - найбезпечніший реактор. Комісією зроблено висновок, що “... першопричиною аварії з'явилося вкрай мало ймовірне поєднання порушень порядку і режиму експлуатації, допущених персоналом енергоблоку” [3]. Як бачимо, по перше, катастрофа такого масштабу не передбачалася ніколи і ніким; по друге - радянська ідеологія “прищепила” людям віру у “наймирніший у світі атом”, “найбезпечніші АЕС”, що дещо притупило їх відчуття небезпеки; по третє - не повністю були враховані психологічні особливості людини, її схильність до ризику, прагнення дещо вийти за межі дозволеного тощо. Тобто, запобігання певною мірою здійснювалось за принципом: цього не може бути, тому що цього не може бути ніколи.

Наступним компонентом кризового менеджменту є *готовність*. Наскільки вона була реалізована в ситуації Чорнобиля? З доповіді комісії ДПАН: “Першопричиною аварії було натиснення кнопки викиду стержнів аварійного захисту (кнопка АЗ-5) старшим інженером управління реактором з метою глушіння реактора з причини, яка достеменно не встановлена” [3]. І ще одна цитата: “Усі події відбувалися протягом 10-15 секунд. З'явилася якась вібрація. Гул стрімко наростав. Потужність реактора спочатку впала, а потім почала збільшуватися, не піддаючись регулюванню. Потім - кілька різких ударів і два “гідроудари”... Чому Акімов затримався з командою на

глушіння реактора, тепер не з'ясуєш. У перші дні після аварії ми ще спілкувалися, поки не розкидали по окремих палатах..." [4]. Ця цитата зі спогадів Б.В. Рогожкіна, який працював в аварійну ніч начальником зміни станції, дає можливість припустити, що на 4-му блоці спочатку виникла «аварійна ситуація», а вже потім персонал натиснув на кнопку АЗ-5. Нагадаємо, що жодна офіційна комісія, жоден автор численних версій не змогли дати природного пояснення цьому факту [4].

Отже, рішення щодо екстрених дій приймалося в лічені секунди, в ситуації невизначеності (було незрозуміло, що ж саме відбувається) і психологічного стресу. Ці три типові характеристики кризової ситуації породжують так званий "*смог кризи*", який є основною причиною відчуття втраченого контролю, що пронизує кризовий менеджмент, особливо на ранніх стадіях реагування на кризу. Людина в складній ситуації втрачає "бачення" події і, працюючи в умовах кризової події, часто навіть посилює смог, створюючи:

- хаос у середовищі, що оточує кризу;
- перекручування, які з'являються в системах зв'язку, що діють в умовах стресу;
- туман когнітивної непевності, який покриває усі здогадки менеджера щодо того, як усе відбувається, і що найкраще робити.

Таким чином, при аналізі Чорнобильської катастрофи не була врахована фундаментальна риса кризи – коли кризова ситуація руйнує звичне середовище і блокує людські відчуття. Люди очікують, що система працюватиме, як і було заплановано, аби продукувати обумовлені результати. Ті ж системи, які не забезпечують результату і стають непередбачуваними у своїй діяльності, вважаються такими, що вийшли з-під контролю (і тому загрозливими). Втратою контролю можна вважати появу непевності в тому, що відбувається і які непередбачувані результати можуть виникнути. Когнітивна непевність з'являється через поєднання нездатності чітко бачити всі елементи кризової ситуації й відсутності точної чи певної інформації, доступної керівнику. Кризовий смог – це когнітивний продукт, який походить від перекручування відчуттів та спричиняє неадекватне сприйняття людиною ситуації. Чи може це бути поясненням того, що людина з невідомих причин приймає рішення натиснути на кнопку АЗ-5? Водночас, "психологічною галузевою науково-дослідною лабораторією "Прогноз" Міністерства енергетики та теплової енергетики України отримані результати аналізу особистісних і соціально-психологічних характеристик персоналу ЧАЕС до і після аварії, які показали, що особистісні дані оперативного персоналу ЧАЕС не мали таких відмінностей від даних персоналу інших станцій, які могли б бути прямою причиною аварії. І загалом колектив ЧАЕС 1986 року характеризується як достатньо ординарний, зрілий, сформований, який складається з кваліфікованих фахівців – на рівні, визнаному в країні задовільним. Колектив був не кращим, але і не гіршим колективів інших АЕС" [3]. Чи не є ці висновки свідченням того, що порушення і помилки допущені працівниками не тому, що персонал ЧАЕС мав якісь "виняткові" особистісні характеристики, а тому, що діяв під впливом кризового смогу?

Іноді навіть такі професійні організації, які постійно працюють в кризових умовах (правоохоронні органи, органи пожежної безпеки, станції швидкої допомоги), стають частково недієздатними в ситуації значної кризи, оскільки бюрократизм, юридичні обмеження, завчена поведінка реагування та вплив кризового смогу не дають їм можливості швидко переорієнтуватися, а, отже, їх персонал схильний діяти так, як і при значно менших масштабах кризи.

Спроба аналізу Чорнобильської катастрофи з позицій кризового менеджменту

дає підстави виділити одну загальну причину виникнення кризових ситуацій в нашій державі – недостатній розвиток в ній так званої “культури безпеки”. Вираз “культура безпеки” відноситься до дуже загального поняття лояльності й особистої відповідальності всіх осіб, що займаються будь-якою діяльністю, що може виявитися небезпечною. Культура безпеки визначає загальну психологічну настроєність на безпеку, що у першу чергу визначається діяльністю керівників організацій, що беруть участь у створенні й експлуатації об’єкта.

У працях INSAG зміст концепції “Культура безпеки” було виведено за межі власне експлуатаційної діяльності й охопило усі види діяльності, на всіх стадіях життєвого циклу АЕС, що можуть вплинути на її безпечну експлуатацію. Воно навіть охоплює вищі сфери управління, у тому числі законодавче й урядове, котрі відповідно до даної концепції повинні формувати національний клімат, при якому безпека є справою щоденної уваги.

Однак, з позицій зазначеної концепції подія Чорнобильської аварії показує, що недостатність культури безпеки характерна не тільки для стадії експлуатації, але не меншою мірою і для учасників інших стадій створення й експлуатації АЕС (конструктори, проєктанти, будівельники, виробники устаткування, міністерські управлінці, контролюючі структури і т.і.).

Таким чином, кризовий менеджмент вимагає вирішення низки проблем як теоретичного, так і прикладного характеру, типових для будь-якої кризової події в нашій державі: здійснення адекватного прогнозу ймовірності виникнення кризової ситуації з врахуванням психологічних особливостей поведінки людини в критичних, стресових умовах; розвиток суспільної свідомості щодо визнання абсолютного пріоритету культури безпеки над досягненням економічних результатів, виконанням плану, збереженням іміджу тощо; аналіз розподілу владних повноважень та відповідальності (індивідуальної, групової) з точки зору психології прийняття рішень; розробка програм психологічної підготовки менеджерів та персоналу, здатних діяти в умовах кризи.

Вважаємо, що найважливішим уроком Чорнобильської катастрофи є не лише необхідність поліпшення окремих характеристик РБМК і умов їхньої експлуатації, хоча це і важливо саме по собі, але і необхідність впровадження в усі аспекти складних видів людської діяльності вимог концепції культури безпеки та вирішення актуальних проблем кризового менеджменту.

### Література

1. *Абрамова В.Н.* Взгляд психолога на Чернобыльскую аварию // Наука и жизнь. – № 11. – 1989.
2. *Авария на Чернобыльской АЭС и её последствия: Информация ГК АЭ СССР, подготовленная для совещания в МАГАТЭ (Вена, 25...29 августа 1986 г.).*
3. *О причинах и обстоятельствах аварии на 4 блоке ЧАЭС 26 апреля 1986 г.* Доклад ГПАН СССР, Москва, 1991.
4. *Горбачев Б.* Чернобыльская авария. Причины, хроника событий, выводы. – N-T.Ru/ Текущие публикации / Источники энергии. – 2006р.
5. *Панок В.Г.* Мониторинг социально-психологической ситуации в зоне Чернобыльской катастрофы. – К.: Чернобыльинтеринформ, 1997. – 143с.
6. *Психологическая реабилитация учащихся, пострадавших вследствие Чернобыльской катастрофы (пособие для учителей и школьных*

психологов) / Под ред. С.И.Яковенко. – К., 1995. – 177с.

7. *Соціально-психологічна реабілітація дітей і підлітків, що постраждали від Чорнобильської катастрофи* / Збірник наукових праць. Відп. за вип. Яковенко С.І. – К. – 1992. – 188с.
8. *Хім Р.* Кризовий менеджмент для керівників: Пер. з англ. – К.: Наук. думка, 2002. – 566с.
9. *Яковенко С.І.* Психологія людини за умов радіоекологічного лиха. – К.: Чорнобильінтерінформ, 1996. – 171с.

*В статье проанализированы отдельные фрагменты Чернобыльской катастрофы с позиции кризисного менеджмента. Также сделана попытка привлечь внимание исследователей к разным аспектам данной проблемы.*

Статтю подано до друку 26.04.2006.

## ИНФОРМАЦИОННАЯ ПЕРЕГРУЗКА КАК ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Катастрофа, произошедшая на Чернобыльской АЭС, не имела сравнимых по масштабу аналогов. Положение усугубила плохая информированность о происходящих событиях, и в результате комментаторы и журналисты, лишенные достоверных данных, невольно способствовали неправильному толкованию фактов и распространению слухов. Сегодня более или менее точно установлено, что происходило в Чернобыле в ночь на 26 апреля 1986 г. Однако, когда речь заходит о числе уже имеющих и возможных в будущем жертв аварии, оценки по-прежнему даются самые разные [4; 5; 10; 15; 18; 19].

Так, В. Бронников, главный инженер станции в постчернобыльский период, считает, что в Украине не исправлена ни одна из указанных МАГАТЭ причин аварии, а наша надежда на «авось» настолько очевидна, насколько и непонятна для цивилизованного мира [4]. А. Носовский называет то, что в настоящий момент происходит в Чернобыле, замаскированной специфической формой экономического и политического терроризма, основанной на попустительстве, непрофессионализме и личной корысти некоторых чиновников [10]. Академик НАНУ В. Шестопалов называет новый объект «Укрытие - 2» «аркой триумфа нашей недалекости» [10]. Следовательно, несмотря на многообразие изменений, происшедших в стране за последнее время, планы относительно будущего нашей энергетики нельзя назвать ни современными, ни научно обоснованными, ни моральными [4; 10; 18; 19].

В начале XXI века, в условиях радикально преобразованного достижениями науки и техники общества, для которого обеспечение энергией имеет поистине жизненно важное значение, феномен Чернобыля - это своего рода столкновение лоб в лоб с поступательным движением прогресса. Именно после Чернобыльской атомной катастрофы (ЧАК) значительно усилилось общественное внимание к проблеме политического контроля над развитием техники. Каждая годовщина этой «катастрофы замедленного действия» открывает нам дополнительные и все более тревожные сведения о ней. «Авария сопровождалась и разразившимся вслед за ней информационным кризисом, который был вызван как поведением людей, вовлеченных в трагедию в первые ее часы, так и существовавшими задолго до самой трагедии противоречиями, связанными с различным подходом к понятию «государственная тайна в сфере ядерной энергии». На правительственном уровне бдительность в вопросах такого рода обычно переходит все границы, поскольку опасность нагнетания эмоций действительно очень велика; общественность со своей стороны испытывает немалые опасения по поводу всего того, что связано с ядерной энергией. В таких условиях, если доступ к информации оказывается почему-либо затруднен, любой инцидент создает «питательную среду», весьма благоприятную для распространения всевозможных слухов» [15, с. 87-88].

Закономерен вопрос: а лучше ли информированы сегодня обычные люди? Учитывается ли их мнение при выборе вариантов технического развития? Сегодня многим становится близок тезис Ж.-Марка Леви Леблона о том, что «не будет прогресса демократии без прогресса культуры». Однако демократия - это постоянное столкновение различных жизненных позиций, процесс, а не установившееся раз и навсегда стабильное состояние. Так, в настоящий момент острейшая борьба за политическое первенство доминирует над всем остальным.

«Чернобыльская карта перестала быть козырем не только во властных руках, но и тех, кто решил испытать судьбу и пойти во власть. Что касается оставшейся части населения Украины, держащейся вне политики, то, как и впервые годы окологрибной секретности, она с недоверием продолжает относиться к информации, идущей из официальных источников» [5, с.8].

В наше время вещи *изменяются* со скоростью, невиданной в истории человечества [11; 14]. И в дальнейшем темп изменений будет не меньшим. Выдающийся ученый, лауреат Нобелевской премии, И. Пригожин в послании будущим поколениям сформулировал ряд аргументов для понимания необходимости преодоления чувства смирения и бессилия [11]. «Природа созидательна на всех уровнях ее организации. Будущее не дано нам заранее. ... Что такое событие? Сразу же приходит в голову аналогия с «бифуркациями», которые изучаются прежде всего в неравновесной физике. Эти бифуркации появляются в особых точках, где траектория, по которой движется система, разделяется на ветви. Все ветви равно возможны, но только одна из них будет осуществлена. Обычно наблюдается не единственная бифуркация, а целая последовательность бифуркаций... Мир есть конструкция, в построении которой мы все можем принять участие... Куда мы попали? Я убежден, что мы приближаемся к точке бифуркации, которая связана с прогрессом в развитии информационных технологий и со всем тем, что к ним относится, как-то: средства массовой информации, робототехника и искусственный интеллект» [11, с. 5].

Но каким будет результат этой бифуркации? На какой ее ветви нам предстоит обнаружить самих себя? Каким будет результат глобализации? Возникает закономерный вопрос: каково влияние информационного общества на индивидуальную креативность (так как именно творческой личности под силу разрешения глобального «проблемосплетения»)? Ведь есть информация и дезинформация: как провести различие между ними? Это требует гораздо больше знаний и развитого критического мышления, нравственного чувства. Истинное надо отличать от ложного, возможное – от невозможного. Нельзя допустить, чтобы развитие «общества с сетевой структурой», базирующегося на информационных технологиях, привело к появлению новых разногласий и противоречий [11]. Сегодня мы меняем мир быстрее, чем сами можем осознать. Часть этих изменений происходит бесконтрольно, зачастую непредсказуемо. К сожалению, неконтролируемо мы меняем не только мир, но и самих себя. Человек трансформируется как антропологический тип – «новое антропологическое разнообразие уже бьет копытом у дверей» [12, с.11]. Сегодня становится все более ясно – наращивание темпов научно-технического прогресса (НТП) ведет к общебиологическому регрессу, к угасанию нас как биологического вида и оттеснению на «антропологическую обочину» [2; 7; 12; 16].

НТП на каком-то повороте также разошелся с человеческим прогрессом, как демократия разошлась с гуманизмом. Сегодня мы переживаем цивилизационный скачок, «точку бифуркации» в развитии мирового сообщества. Однако мы не успеваем осмыслить то, что создали. Многие социологи считают, что помочь встряхнуться нам может только какая-либо катастрофа вселенского масштаба. Они утверждают, что современные люди подсознательно ждут конца света как освобождения от этой нескончаемой гонки технического обновления. Однако возможен и более оптимистичный вариант – вынужденное соседство с новыми «антропологическими особями» выведет нас на новый виток эволюции, который позволит раскрыться новым способностям, в том числе и потаенным возможностям

мозга [12]. Но не следует поддаваться иллюзиям - не благодаря НТП, а вопреки ему – сегодня стремительно утрачивается доверие человечества к достижениям прогресса, которые все больше работают на цели «золотого миллиарда».

Нельзя ли, вообще говоря, ожидать бифуркации, которая уменьшит разрыв между богатыми и бедными нациями? *Будут ли для глобализации характерны мир и демократия или же, напротив, явное или замаскированное насилие?* Именно от будущих поколений зависит инициирование флуктуаций, которые придадут такое направление течению событий, которое соответствует наступлению эпохи информационного сообщества. И. Пригожин в своем послании будущим поколениям подчеркивает, что «кость еще не брошена, что ветвь, по которой пойдет развитие после бифуркации, еще не выбрана. Мы живем в эпоху флуктуаций, когда индивидуальное действие остается существенным» [11, с.7].

С точки зрения перспектив общественного развития представляет интерес доклад Римского клуба «Цели для человечества» (руководитель Э.Ласло). В нем наиболее рельефно обозначены перспективы развития современной информационной цивилизации. Данный проект переносит акцент с пессимистического «прогнозирования судного дня», на более оптимистическое и осуществляет поворот к поиску позитивных, конструктивных альтернатив. Их основа - обращение к «внутреннему миру» человека, его мотивам, системе ценностей [3].

В докладе «Нет пределов обучению» (руководители – Дж. Боткин, М.Эльманджара, М.Малица) обращается внимание на существующий разрыв между возрастающей сложностью проблем, стоящих перед человеком, и способностью человека противостоять этому явлению. Ставится цель - исследовать то, как можно с помощью «обучения» преодолеть этот «человеческий разрыв». Под «обучением» понимается такой подход к знаниям, жизни, который обращает внимание на значение «человеческой инициативы» [3].

Сегодня в экологической футурологии все большую роль начинает играть проблема социальных ценностей и интерпретация положения человека в балансирующем на грани катастрофы мире.

Однако наблюдается некоторое разочарование, так как действительная польза многих глобальных программ оказалась невелика. И одной из причин этого является, с точки зрения одного из основоположников Римского клуба, А.Печчеи, сама человеческая натура, которая не может измениться достаточно быстро, чтобы избежать катастрофы [3].

Развитие информационных технологий и нарастающая информационная перегрузка человека еще более усугубляют данную проблему. Их интенсивное использование в развитых странах мира ставит перед исследователями и практиками трудные задачи оптимального информационного взаимодействия. Суть информационной перегрузки состоит в том, что количество поступающей полезной информации превосходит объективные возможности ее восприятия человеком [6]. Однако в научном сообществе обсуждается еще одна проблема - информационного голода, нехватки информации. Парадоксальность ситуации в том, что одной из причин недостатка информации является её избыток, вызывающий информационную перегрузку. Следовательно, нормальная жизнедеятельность людей может оказаться парализованной избытком информации, хаосом в процессе ее получения, обработки, передачи и хранения. Так, известный астрофизик И.С. Шкловский, размышляя о причинах, способных привести к гибели цивилизации, в качестве одной называл перепроизводство информации. Данная проблема стала актуальным предметом

научного исследования. Однако следует отметить и то, что информационную перегрузку нельзя рассматривать отдельно от другой проблемы, имевшей изначально более общий характер [6]. Такой проблемой в конце XX - начале XXI века стали социальные последствия ускорения темпов научно-технического развития [6; 14].

В целом за 100 лет скорость работы систем связи возросла в  $10^7$  раз, темпы обработки информации увеличились в  $10^6$  раз. Уже сейчас виртуальные миры (мультимедийные изображения) могут передаваться и обновляться 60 раз в секунду, что во много раз быстрее того, что может зафиксировать человеческое сознание. Следовательно, в результате ускорения изменений в предметном и духовном мире в обществе усиливается движение информации. А это, соответственно, вызывает информационную перегрузку [6].

Кроме того, в наше время появляется все больше источников информации, которые как бы запрограммированы на интеллектуальную перегрузку. Прежде всего, мы имеем в виду СМИ. Их деятельность проходит под девизом – «максимум информации за минимум времени». Также поступают и другие специалисты, а у потребителя «идет голова кругом» [2; 6; 7; 16].

Появились соответствующие термины «хитросплетение», «проблемосплетение», за которыми скрываются не только отдельные элементы, а десятки, сотни взаимосвязей, малоизученных зависимостей. В качестве примера приведем некоторые факты из области применения «мирного атома». За два года количество выбросов от всех работающих в мире АЭС сравнялось с массой черномыльских выбросов в момент аварии – 50 млн. кюри. А находящийся в этих выбросах криптон-85 (инертный газ) способствует росту электропроводности атмосферы в 1000 раз! Не нужно иметь особых познаний в метеорологии, чтобы осознать влияние этого факта на изменение климата, рост количества ураганов и связанных с этим социальных последствий (данные А. Яблокова). Следовательно, необходимо выявить причинно-следственные связи различных событий в их основе, собрать и проанализировать множество фактов. Ведь прежде чем принимать решения, люди стараются найти любую информацию. Однако и ложная информация, и нарушение меры полученной информации порой приводит к одному и тому же - возникает ситуация, когда «информационный шквал» может подавить у человека способность анализировать, думать и, соответственно, поступать, в связи с жесткой необходимостью принимать неотложные, текущие, важные решения. Многие современные руководители полагают, что борьба с информационными перегрузками превращается в крупную современную проблему [6;14].

Таким образом, современное поколение людей вынуждено жить в этом океане информации. Ее поток невозможно воспринять в полном объеме. При этом необходимо иметь в виду следующее: пропускные физиологические способности человека довольно невелики - наибольшее количество данных, которые человек может воспринять, составляет около 8 единиц в секунду, что довольно существенно ограничивает работу с информацией. Следует учитывать также дефицит времени и недостаток внимания у людей при получении информации.

Итак, суть этой новой образовательной проблемы - в противоречии между обществом как совокупным производителем потока информации и отдельным человеком как ее потребителем, обладающим ограниченными биолого-физиологическими и социальными возможностями по ее восприятию и освоению.

Ученые также не избежали информационных перегрузок, оказавшись заложниками компьютера, созданного ими в целях борьбы с информационной атакой. Рост

количества издаваемых журналов за последние годы превратился в устойчивую тенденцию. Если 10 лет назад сообщалось об удвоении объема научной информации за 5-7 лет, то к концу 80-х годов оно происходит в течение 20 месяцев [6]. Другая сторона проблемы заключается в старении хранимого знания, которое тем самым теряет ценность. Появился термин «период полураспада актуальных знаний», который означает период времени, в течение которого половина уже воспринятых сведений утрачивает полезность. И этот период становится все более коротким. Если для высшего образования он составляет около 7 - 10 лет, то в области компьютерных технологий он сократился до одного года [6;13].

В какой-то мере выход из положения связан с изучением множества конкретных данных, которые обобщаются аналитиками, что делает информацию более обозримой. Однако и здесь возникают трудности - все возрастающий объем информации угрожает «сокрушить даже армию аналитиков», вынужденных автоматизировать функции анализа и интерпретации. Следовательно, «искусственный разум» пока несовершенен и информационная перегрузка сохраняется с возможностью перехода на другой, более абстрактный уровень.

Даже в частной, домашней жизни людей наблюдаются информационные перегрузки. В американском доме телевизор бывает включен в среднем по 7 часов в день. Появилось целое поколение молодых людей, охваченных видео, просмотревших тысячи фильмов. Многие представители молодежи тратят время на интерактивные видеоигры, просмотр видеокассет и особенно на работу на персональных компьютерах. В итоге возникает драматическая ситуация - при обилии данных последние многократные события в голове человека «стирают» предыдущие. От последней информации в памяти мало что остается, поскольку она в целом подается хаотично, фрагментарно, вне какого-либо логического порядка и структурирования.

Следовательно, информационная перегрузка препятствует нормальной деятельности человека. К этому следует добавить: если информация воспринимается не в полном объеме, частично, то она дает превратное представление о фактах, а отсюда источник неточных и ошибочных решений; когда человек понимает, что он воспринимает не всю информацию по заинтересованной теме, это отрицательно сказывается на его нервной системе. Он испытывает неуверенность, раздражительность и даже чувство страха. Доктор Джеймс Дж. Миллер (Института исследований психического здоровья, США) подчеркивает, что «насыщение человека большей информацией, чем он может переварить, приводит к разбалансировке». То, что информационная перегрузка может вызывать разнообразные формы психических заболеваний, сегодня признается многими учеными [2; 6; 14; 16]. Отмечено также, что информационные перегрузки ослабляют способность людей думать, приводят к снижению творческих потенций, появлению острого дефицита времени [2].

Следовательно, проблемы, связанные с будущими глобальными изменениями, нарастающими информационными перегрузками, с охраной природы и развитием человека, можно обозначить как эконсихологические. Необходимо активизировать исследования по нахождению способов их решения. Формирование экологического сознания населения следует осуществлять с помощью современных и перспективных информационных технологий.

Исследования в этой области немногочисленны (С.Д.Дерябо, А.М.Левочкина, В.И.Панов, В.А.Скребец, Ю.М.Швалб, В.А.Ясвин и др.), диагностический инструментарий также ограничен. Поэтому появление каждого нового исследования экологического сознания заслуживают особого внимания [1].

С.А. Альпер, М.К.Семенова - авторы диагностического интервью «Человек и природа» - экологическое сознание (ЭС) рассматривают как единство трех его важнейших компонентов — мировоззренческого, когнитивно-аффективного и поступочного, а при анализе результатов особое внимание обращают на параметр экологической активности.

Мы провели первый этап (можно считать его пилотажным) изучения ЭС жителей города Николаева по данной методике. Выборка – студенты-психологи 5 курса ЮСИ (20 человек 20-30 лет), работники Николаевского глиноземного завода (28 человек от 20 до 60 лет), учащиеся Морского колледжа (70 человек). Всего – 118 человек.

Были получены следующие результаты (в данной публикации – в сокращенном варианте). В группе студентов - психологов (у них наилучшие показатели) наличие экологически ориентированной активности (а именно это является решающим при определении уровня развития ЭС) продемонстрировали 25% студентов, потенциальная готовность к экологически ориентированной деятельности выявлена у 50% (10 человек) опрошенных. И, наконец, потенциальная готовность к экологически ориентированному поведению отсутствует у 25% (4 человека) представленной выборки. Данные по другим группам представлены в таблице 1.

*Таблица 1.*

*Развитие экологического сознания респондентов трех групп: студентов – психологов, работников НГЗ, учащихся морского колледжа (в процентах) по результатам диагностического интервью «Человек и природа»*

| Уровень<br>развития<br>экологического<br>сознания | Группы               |                       |                     |                    |                              |
|---------------------------------------------------|----------------------|-----------------------|---------------------|--------------------|------------------------------|
|                                                   | Психологи<br>20 чел. | Работники НГЗ 28 чел. |                     |                    | Морской<br>колледж<br>70 чел |
|                                                   |                      | До 35 лет<br>13 чел   | Старше 35<br>15 чел | Всего по<br>группе |                              |
| высокий                                           | 25%                  | -                     | 6,7%                | 3,6%               | -                            |
| выше среднего                                     | <b>30%</b>           | 23,1%                 | 20,0%               | 21,4%              | 1,4%                         |
| средний                                           | 20%                  | <b>76,9%</b>          | <b>53,3%</b>        | <b>64,3%</b>       | 7,2%                         |
| ниже среднего                                     | 20%                  | -                     | 13,3%               | 7,1%               | <b>70,0%</b>                 |
| низкий                                            | 5%                   | -                     | 6,7%                | 3,6%               | 21,4%                        |

Анализируя полученные результаты, можно прийти к следующим выводам:

1. Экологически грамотное поведение и экологическая активность представлены у лиц с развитым мировоззренческим компонентом, т.е. высокой потребностью в общении с природой, не утилитарным отношением к ней, субъектным типом ее восприятия и развитым аффективно-когнитивным компонентом – высокой экологической эмпатией и экоосведомленностью, причем уровню активности соответствует уровень осведомленности (они взаимосвязаны).

2. Потенциальная готовность к экологически ориентированной активности присутствует у людей с развитым мировоззренческим компонентом — высокой потребностью в общении с природой, субъектным типом ее восприятия и неутилитарным отношением к ней. В то же время экоосведомленность присутствует у испытуемых этой группы в минимальной степени. Под минимальной степенью осведомленности подразумевается наличие некоторой информированности (в основном на уровне стереотипов, формируемых СМИ: например, знание некоторых частных

экологических проблем) при отсутствии знания актуальных глобальных проблем и понимания общих причин и возможных последствий происходящего.

3.Отсутствует экологическая активность у людей как с неразвитым мировоззренческим компонентом, так и аффективно-когнитивным компонентом экологического сознания.

В нашем исследовании также не выявлено взаимосвязи между уровнем экологической осведомленности и уровнем образования (см. Таблицу 2): количество собственных вариантов ответов преобладает в группе НГЗ – 3,4 в группе до 35 лет, и - 3,5 в группе старше 35 лет. Однако настораживает преобладание лиц с отсутствием экологической осведомленности (средний балл 4,5 в группе учащихся Морского колледжа) и почти полное отсутствие собственных вариантов ответа в этой же группе (показатель 0,5).

*Таблица 2.*

*Развитие экологического сознания и экоосведомленности как составляющей ЭС респондентов трех групп (студентов – психологов, работников НГЗ, учащихся морского колледжа) по результатам диагностического интервью «Человек и природа»*

| Группы                   | Экоосведомленность<br>(составляющая когнитивно-аффективного<br>компонента ЭС) |                                      |                                                           | Экологическое<br>сознание (ЭС) в целом<br>Максимум 55 и 10<br>(собст. варианты<br>ответов) |                                       |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
|                          | Условно<br>присутствует<br>Максимум 6<br>баллов                               | Отсутствует<br>Максимум 10<br>баллов | Собственные<br>варианты<br>ответов<br>Максимум 4<br>балла | Сумма<br>баллов<br>всех трех<br>компонент<br>ов<br>(среднее)                               | Уровень<br>развития<br>ЭС в<br>группе |
| Психологи<br>20 чел      | <b>4,2</b>                                                                    | 2,5                                  | 2,3                                                       | 36,2 и 4,8                                                                                 | средний                               |
| НГЗ Всего 28<br>чел      | 3,1                                                                           | 2,3                                  | <b>3,4</b>                                                | 38,4 и 4,9                                                                                 | средний                               |
| НГЗ до 35 л<br>13 чел    | 3,0                                                                           | 2,1                                  | <b>3,4</b>                                                | 38,3 и 4,9                                                                                 | средний                               |
| НГЗ более 35 л<br>15 чел | 3,2                                                                           | 2,5                                  | <b>3,5</b>                                                | 35,7 и 5,0                                                                                 | средний                               |
| Морской<br>колледж 70чел | 3,5                                                                           | <b>4,5</b>                           | 0,5                                                       | 26.4 и 0,7                                                                                 | ниже<br>среднего                      |

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы. 1) Те респонденты, у которых представлена экологически ориентированная активность, продемонстрировали наличие и остальных составляющих — двух других компонентов экологического сознания, а именно: наличие экологической активности оказалось связано с наличием аффективно-когнитивного и мировоззренческого компонента. Именно у представителей данной группы представлено в разной степени сформированное экологическое сознание (высокий и выше среднего уровни развития ЭС).

2) Большинство респондентов, показавших потенциальную готовность к экологически ориентированной активности, обладают развитыми составляющими мировоззренческого компонента. Однако в этой группе экоосведомленность представлена невысокими показателями, что объясняет отсутствие реальной деятельности, направленной на сохранение окружающей среды. Возможно, это и является причиной несформированности экологического сознания у данной группы лиц (уровень развития ЭС средний и ниже среднего). Тем не менее данная категория лиц обладает наибольшей потенциальной готовностью и открытостью для формирования экологического сознания (например, путем экологического просвещения), т. к. мировоззренческий компонент у них развит на достаточном уровне для дальнейшего развития экологического сознания.

3) В третьей группе опрошенных отсутствуют все три необходимые компоненты экологического сознания — мировоззренческий, когнитивно-аффективный и поступочный. Эта группа является наиболее проблемной в плане формирования экологического сознания, т. к. из-за отсутствия мировоззренческого компонента у этих лиц отсутствует и мотивация для формирования других компонентов (низкий и частично ниже среднего уровень развития ЭС).

На основании первого этапа проведенного исследования мы пришли к выводу о том, что все составляющие мировоззренческого компонента необходимы как начальное условие и фундамент для дальнейшего развития экологического сознания. Его основным содержанием являются составляющие когнитивно-аффективного компонента (точнее - экоосведомленность), которые представляют собой важнейшее условие возникновения экологически ориентированной активности.

С целью изучения экоосведомленности наиболее неблагополучной части выборки – а именно – учащихся Морского колледжа – мы провели анкетирование этой группы респондентов. Цель его – изучение экологической информированности и выявление взаимосвязи между психическими состояниями учащихся и имеющимся у них уровнем экологической информированности. Приводим некоторые результаты (выборка - 70 человек).

На вопрос об изучении экологии в данном учебном заведении положительно ответили только 25,7% респондентов, что совершенно недостаточно. Получены следующие ответы на вопрос: «Интересуетесь ли Вы проблемами экологии, окружающей среды?» - «да» – 25,7% опрошенных, «нет» – 7,1%, «иногда» - 67%. На вопрос: «Устраивает ли Вас уровень вашей экологической информированности?» были получены ответы - «да» - 52,9%, «нет» – 47,1% респондентов. На вопрос: «Из каких источников Вы получаете информацию о состоянии окружающей среды?» ответы распределились следующим образом: - телевидение - вместе с другими источниками – 81,4%, только этот источник -21,4%; - пресса, журналы – 34,3% и 4,3% соответственно; - книги, специальная литература – 11,4% и 1,4%; - Интернет – 38,6% и 4,3%; - другие источники – 21,4% и 4,3% респондентов.

«Считаете ли Вы уровень своей экологической информированности достаточным?» - ответы «да» – 37,1% респондентов, «нет» – 27,1%, нечто среднее – 35,7%.

Особый интерес вызывают вопросы о взаимосвязи психоэмоционального состояния и экопроблематики: например, «Какие состояния у Вас возникают при восприятии негативной экологической информации (не более 3-х вариантов)?». Ответы следующие: тревога - 67,1%; страх – 25,7%; агрессивность – 25,7%; безразличие – 22,9%; паника – 4,3%; гнев – 30%; раздражительность – 1,4%

респондентов. «Что вы испытываете, когда не владеете подтвержденной информацией об опасности неблагоприятной экологической среды для Вашего здоровья (не более 3-х вариантов)?» - ответы следующие: тревога – 35,7%; страх – 22,9%; агрессивность – 10%; безразличие – 30%; дискомфорт – 22,9%; неуверенность – 18,6%; отчаяние – 8,6% респондентов. На вопрос «Желаете ли Вы получать информацию о вреде экологических загрязнений для вашего психического и физического здоровья?» были получены следующие ответы: «да» - 42,9% , «не знаю» – 37,1%, «нет» - 20% респондентов.

Таким образом, можно сделать заключение о недостаточном уровне экологического обучения и воспитания в данной группе, о преобладании низкого уровня экологической информированности у большинства учащихся, а также разнообразии психоэмоциональных состояний, в том числе негативных, вызванное недостаточной экологической осведомленностью как о самих экологических проблемах, так и о способах их решения.

*Краткие выводы.* В настоящее время ускорение темпов НТП приводит к возрастанию роли информационных компонентов образования. Сложное сплетение проблем, связанных с информационными перегрузками, требует от научной общественности активности при нахождении способов их решения. Данные проблемы относятся в значительной степени и к сфере экологической психологии: это психология глобальных изменений и экопсихология развития. Необходимо формировать экологическое сознание населения, а это предполагает обладание высокой информационной культуры, экологическую информированность.

Наше исследование развития ЭС показало, что все составляющие мировоззренческого компонента необходимы как начальное условие и фундамент для дальнейшего развития экологического сознания. Экоосведомленность представляет собой важнейшее условие возникновения экологически ориентированной активности. В современных учреждениях образования преобладает недостаточный уровень экологического обучения и воспитания, следствием чего может быть низкий уровень экологической информированности большинства учащихся. Прослеживается значительная роль СМИ в экологическом просвещении населения. Разнообразие психоэмоциональных состояний зачастую вызвано именно переживаниями по поводу недостаточной экоосведомленности. Следовательно, необходимо формирование высокой информационной культуры, выработка наиболее рациональных приемов и методов управления информацией, особенно в сфере жизненно важных для населения проблем.

### **Литература**

1. *Альпер Э.А., Семенова М.К.* Исследование экологического сознания: диагностическое интервью «Человек и природа» // Психологическая диагностика. – 2005. - №2. – С.21-57.
2. *Башиа В.* Дьявол XXI века // Литературная газета. - №44. – 2005.- С.4.
3. *Бганба В.Р.* Социальная экология: Учебное пособие. – М., Высшая школа, 2005. – С.64-68.
4. *Бронников В.* Парламентское эхо Чернобыля: Украинская надежда на "авось" непонятна для цивилизованного мира // Киевский телеграф. – 2004. - 30.04-13.05 – С.26.
5. *Гордиенко С.* Знать, чтобы выжить. Чернобыль – 20 лет спустя. // Киевский телеграф. – 21-27 апреля. - 2006. – С.8.

6. Еляков А.Д. Информационная перегрузка людей // Социологические исследования – 2005. - №3. – С.114-120.
7. Лобозеров С. «Фиолетовое» поколение // Литературная газета. - №14. – 2006.- с.10.
8. Мамешина О.С. Синтез естественнонаучного и гуманитарного знания – основа для понимания сущности экологических проблем // Гуманитарные и естественнонаучные факторы решения экологических проблем и устойчивого развития. Материалы второй международной научно-практической конференции. Новомосковск (Россия), 23-24 сентября 2005г. – Новомосковск. – 2005. - С.75-83.
9. Мамешина О.С. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти: Автореф.дис.к-та психологічних наук: 19.00.07/ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 24 с.
10. Носовский А. Терроризм в Чернобыле угрожает всей Украине // Киевский телеграфъ. – 2005. - №26 – С.1, 12 - 13.
11. Пригожин И. Кость еще не брошена. Послание будущим поколениям // Наука и жизнь. – 2002. - № 11. – С.4-9.
12. Скрябина Л. Жан, подвинься, дай место Жаку!// Литературная газета. - №14. – 2006. – С.11.
13. Тарасова Н.П., Церцек Н.Ф., Рыбакова М.В. Всеобщее экологическое // Экология и жизнь. – 2004. – №6. - С.30 - 35.
14. Тоффлер Л. Футурошок. - СПб., 1997.
15. Файяр П. Уроки трагедии: сфера информации // ИМПАКТ. - Наука и общество. - №4. – 1992. – С.87-98.
16. Фромм Э. «Рыночный характер» и «кибернетическая религия»// Экология и жизнь. – 2004. – №2. - С.20-23.
17. Ципко А. Третье Средневековье // Литературная газета. - №13. – 2006. – С.3.
18. Шестопалов В. Арка поражения //Версии и комментарии.- 2005.- №7. – С. 16-17.
19. Юрченко Н. Атомная энергетика Украины в зоне отчуждения? // 2000. – Свобода слова. – 21-27 апреля 2006года. – С.Ф3.

*В статті розглядається проблема інформаційного перевантаження людини у контексті сучасних соціоекологічних змін. Відзначені відповідні наукові напрями – це психологія глобальних змін та екопсихологія розвитку людини. Інформаційне перевантаження людини розглядається як проблема освіти. Наведені дані дослідження екологічної свідомості мешканців міста. Виявлено взаємозв'язок недостатньої екоінформованості та різноманітних психоемоційних станів у групі учнів.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

## ІНВЕНЦІЙНО-СТРАТЕГІАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Коли підходити до розвитку творчої обдарованої особистості цілісно, то виникає питання про початок цього процесу і про механізми, за допомогою яких звичайна людина, яка обдарованість має поки що лише як потенційну властивість, стає на шлях розвитку здібностей. З іншого боку, не менш важливою є проблема механізмів творчої діяльності зрілої творчої особистості.

Більшість дослідників психологічних механізмів творчості підкреслюють значення стратегій творчої діяльності для досягнення кінцевого результату. Цілком закономірно, що звертається увага на способи навчання ефективних стратегій людей, що займаються творчою діяльністю. Одним із визнаних ефективних методів є тренінг КАРУС, запропонований В.О. Моляко. Широко використовуються розвивальні програми, розроблені іншими фахівцями. Перенесення готових мислительних схем чи послідовності прийомів діяльності від одних людей до інших, безумовно, сприяє результативності творчості, але не дає повного уявлення про те, як саме утворюються стратегії, чому одні люди віддають перевагу одним стратегіям, а інші – іншим, які механізми зміни стратегії вже в ході виконання діяльності. Для вирішення цих питань продуктивним є включення до поля аналізу інвенцій – спонтанних, мимовільних відхилень від прогнозованих результатів діяльності, на основі яких здійснюється корекція і саморегуляція творчої діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Методологічною основою аналізу розвитку творчої обдарованості є підхід до обдарованості через здібності, який було обґрунтовано Б.М. Тепловим [11]. Визначаючи обдарованість як індивідуально специфічне поєднання здібностей, Б.М. Теплов пропонував дослідникам зосередитися саме на цій специфіці, яка полягає не лише в способах виконання діяльності, а й в особливостях суб'єкта діяльності. До подібних висновків прийшли й ті дослідники, які спочатку вивчали певні сторони здібностей чи обдарованості. На системності обдарованості наголошує й В.М. Дружинін, який вказує ще на кілька сутнісних характеристик: розвиток обдарованості протягом життя і виняткові досягнення, які можна розглядати як індикаторні показники [2]. Визначення обдарованості як здібності до розвитку здібностей, яке дав Г.С. Костюк [3], дозволяє розглядати творчість і адаптацію не як взаємовиключні процеси, а як родово-видове співвідношення, де творчість і творча обдарованість є особливою формою адаптації, пов'язаною з домінуванням суб'єктної, а не ситуативно зумовленої, активності. Дослідження В.О. Моляко розкривають закономірності взаємодії особистісних і діяльнісних характеристик творчості, яка виявляється у стратегіальній організації свідомості. Стратегії є тим механізмом, завдяки якому розкривається творчий потенціал особистості [4; 5].

Аналіз досліджень, які проводилися у психології творчості, показує, що структурний аналіз творчого процесу виявляється не надто продуктивним тоді, коли йдеться про виявлення справжніх рушійних сил і механізмів творчості. Справді, виокремлення стадій творчості (задум, виношування, реалізація) є лише констатацією, описом, а зовсім не поясненням витоків творчості. За такого підходу на перше місце виходять питання про технологію творчості: як саме і в якій послідовності створюється творчий продукт. Звідси й висновок про можливість

навчання творчості шляхом засвоєння різного роду формально-логічних операцій, поєднаних з елементами ігрових прийомів, аутосугестії, прийомів руйнування стереотипів (ТРИЗ, АРИЗ, програма де Боно тощо). Не применшуючи значення цих методів, особливо для випадків, коли вони застосовуються по відношенню до людей, які вже стали на шлях творчості, все ж зазначимо, що є потреба вивчати ті механізми, які ведуть до розвитку творчо обдарованої особистості. Що спонукає людину до розвитку творчих здібностей, як поєднуються в одній людині творчі й виконавчі здібності, чи можна (і чи потрібно) навчати творчості людину, яка не бачить в цьому особистісної цінності – ці та інші подібні питання потребують наукового осмислення, оскільки вони є методологічними для психології творчості. Але найголовнішими залишаються питання про характер взаємозв'язку розвитку творчої діяльності і розвитку творчої особистості.

Трансдуктивна теорія В.А. Роменця вбачає основне завдання дослідження творчості в тому, щоб встановити, „як пов'язуються між собою протилежності теоретичної і практичної діяльності, з одного боку, та оригінальності й комунікації – з іншого” [10, с.13].

Суб'єктний підхід, який поставив у центр психологічного аналізу наділену свідомістю й активністю людину, здатну автономізуватися від умов буття і самій визначати напрямки власного розвитку, дозволив дещо по-іншому подивитися на принцип єдності свідомості і діяльності. А.В. Брушлінський вважає, що поворотним пунктом у цій проблемі було виділення у психічному процесу і результату. „Психічне як процес – це вихідна і найважливіша психологічна реальність, із якої в ході взаємодії людини зі світом формуються всі психічні явища, функції, стани, властивості і т.д.” [1, с.107]. Дослідник підкреслює характер співвідношення суб'єктно детермінованих психічних процесів і регуляції діяльності: „У ході діяльності, спілкування, вчинків на основі психічного як процесу формуються особистісні властивості: 1) система узагальнених спонукань, мотивів (тобто характер) і 2) здібності” [1, с.107]. При цьому підкреслюється, що „...на будь-якій своїй наступній стадії психічне як процес формується завдяки вже існуючій мотивації, а формування суттєво нової мотивації постає як результат не однієї, а багатьох стадій психічного процесу, за допомогою якого регулюється діяльність суб'єкта” [1, с.108]. Характер і здібності, як базові компоненти структури особистості, виділяв і К.К.Платонов [8].

Відмітимо, що перша група з виділених А.В. Брушлінським властивостей особистості за змістом майже повністю збігається з запропонованим нами поняттям суб'єктних цінностей [6].

**Виділення невирішених частин загальної проблеми і постановка завдань.** Незважаючи на значну кількість досліджень, ще є досить багато проблем, які залишилися недостатньо розробленими. Серед тих, які розглядатимуться у цій статті, такі: проблема ролі і місця творчості в системі адаптації людини; проблема еволюційно і соціально детермінованої стратифікації здібностей; проблема співвідношення понять „обдарованість”, „творча обдарованість” в контексті розвитку здібностей і особистості, проблема ролі інвенцій у стратегіальній регуляції творчості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У психології прийнято поділяти активність людини на творчу й адаптивну. Такий поділ робиться на основі перенесення еволюційних закономірностей на соціальні й особистісні процеси. Відтак, адаптивна і творча дія не протиставляються, а об'єднуються як різні поведінкові стратегії, кожна з яких забезпечує еволюційно доцільну, ефективну

поведінку. „Адаптація полягає у такому пристосуванні до середовища, коли організм змінюється, а середовище залишається незмінним. Творчість передбачає активну зміну середовища людиною. Все її життя складається з процесів адаптації й творчості, які взаємодіють між собою” [10, с.175]. Коли йдеться про ранні періоди розвитку людини, навряд чи доцільно говорити про творчість як свідому перетворювальну активність і протиставляти її адаптації. Очевидно, в цьому випадку творчість постає засіб адаптації. Причому, оскільки розвиток свідомості ще не дозволяє говорити про цілеспрямовані творчі перетворення середовища, то адаптивна функція творчості має скоріше еволюційно і соціально зумовлену, ніж свідому суб’єктну природу. На рис.1. представлено загальну модель початкового етапу розвитку творчих здібностей та обдарованості. Взаємодія людини зі світом опосередковується діяльністю.

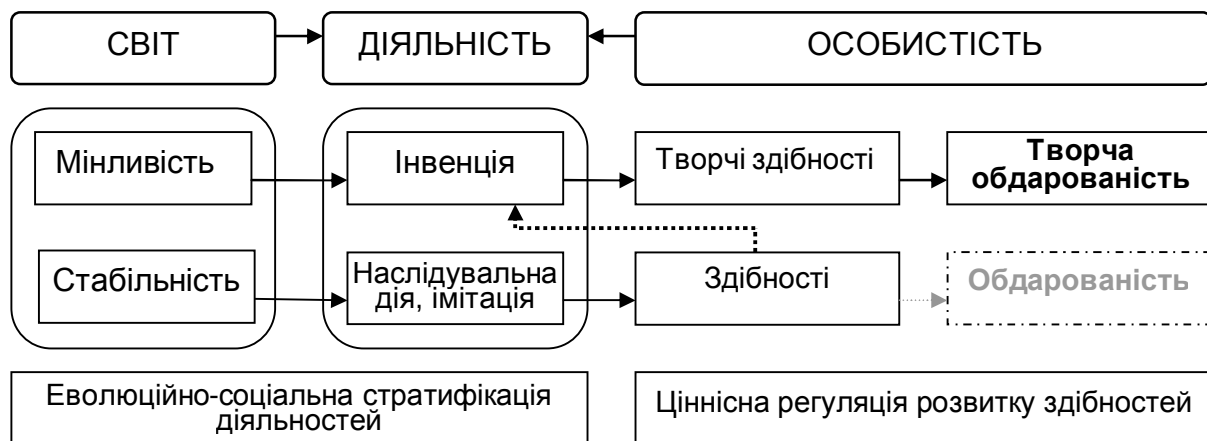


Рис.1. Загальна модель початку розвитку творчих здібностей та обдарованості

Світ, середовище (і природне, і соціальне), в якому живе людина, має водночас і стійкі, і мінливі компоненти. Цей поділ визначає дві адаптаційні стратегії і, відповідно, два типи особистості – консервативний і творчий. Еволюційно-соціальна доцільність існування таких типів зумовлена, з одного боку, необхідністю підтримувати й зберігати ті типи діяльності й соціальної організації, які зарекомендували себе ефективними й корисними, а з іншого, – необхідністю змінюватися відповідно до змін середовища. Зауважимо, що у другому випадку йдеться не стільки про ефективні реакції на зміни в середовищі, які вже відбулися, скільки про готовність до змін, які можуть відбутися – цією імовірнісною ізоморфністю із мінливим світом й визначається еволюційна доцільність творчості.

Віддаленим аналогом творчості в біологічних системах є спонтанні мутації, з яких відбираються ті, що корисні в умовах певного середовища, і відмирають ті, які суперечать умовам життя організму. І біологічні мутації, і творчі флуктуації не мають стовідсоткової предметно спрямованої доцільності, їх ефективність забезпечується різноспрямованими змінами, з яких саме життя відбирає ефективні. Безумовно, коли йдеться про високі рівні розвитку творчої особистості, то завдяки свідомості, здатності до передбачення, інтуїції підвищується адаптивна ефективність творчих дій, але на початкових етапах розвитку творчої особистості, очевидно, все ж переважають закономірності, які виробилися в ході біологічної і соціальної еволюції людини. Тип творчої особистості, який на ранніх етапах більше руйнує, ніж створює, виявляється життєздатним тільки тому, що він асоціюється з еволюційно закріпленою надією на ефективність у ситуації можливих змін. Таким чином, тип творчої особистості є певною соціальною стратою, величина якої регулюється соціумом у відповідності з відчуттям ним свого місця на континуумі „стабільність – мінливість”.

Не можна не погодитися з висновком В.А.Роменця про те, що у витоках творчості лежать дії, а вже згодом з'являється мислення, уява, фантазія [10]. Початкове засвоєння дитиною суспільного досвіду відбувається за допомогою двох видів дій: імітації та інвенції. У широкий психологічний обіг поняття „інвенції” ввів Ж. Піаже [7]. Інвенція (вигадка, винахід – лат.) виникає тоді, коли дитина не в змозі точно відтворити певну дію дорослого. Терміном інвенції прийнято позначати ті відхилення від зразка діяльності, які виникають у дітей через невміння, недостатню сформованість вмінь. Але з точки зору психологічних особливостей розвитку творчості, інвенції – це не тільки природна передумова, але й механізм розвитку творчої діяльності.

Імітація, яка спрямована на точне відтворення дій дорослих, була б ідеальною моделлю пристосування до незмінного, стабільного світу. Однак, очевидно через еволюційну недоцільність, розповсюдження імітації дуже обмежене. Якщо взяти за критерій результати діяльності, то вона практично не існує – дії різних людей завжди ведуть до результатів, які хоч у чомусь будуть особливими, відмінними. Імітація, наслідування зразка скоріше можуть існувати як ідеал, як спосіб діяльності, до якого прагне людина, ніж як реальний результат діяльності. Людина влаштована так, що при всьому бажанні не може повністю відтворити дію, яку наслідує. З іншого боку, людські діяльності влаштовані так, що завжди допускаються відхилення від стандарту, в межах яких діяльність залишається ефективною. Таким чином, наслідувальна діяльність в більшості випадків є не імітаційною, а інвенційною, тобто такою, в яку людина привносить щось своє, спочатку навіть мимоволі, через біологічно закладену неспроможність точно відтворити дію.

Інвенція є природною передумовою розвитку творчих здібностей людини. На ранній стадії розвитку людства інвенція, очевидно, служила джерелом відкриттів, які здійснювалися шляхом проб і помилок. І хоча цей ресурс людством уже вичерпано, інвенція залишається важливим механізмом розвитку унікальності в ранньому віці. Експериментальні дослідження, які провела під нашим керівництвом Н.Ф.Портницька, показали, що інвенційні дії чи прийоми, які демонструють дошкільники, за певних умов отримують поцінування ровесників незалежно від результатів діяльності. Умовою цього є знаходження дітей поза полем вимог „соціально схвалюваної і оцінюваної” діяльності: вони або вже виконали обов’язкові завдання, або вони їм взагалі не давалися. Наші експерименти підтвердили гіпотезу про соціальну стратифікацію, яка визначає творчу чи нетворчу стратегії розвитку особистості. Умови експерименту передбачали оволодіння діяльністю в умовах природної для дітей регламентації діяльності. У результаті багаторазового повторення цього уроку, коли вже всі діти засвоїли основні прийоми й операції та отримали заданий вихователькою результат діяльності, їх поведінка почала різнитися. Одні дошкільники продовжували виконувати інструкції виховательки, а інші – вже свідомо намагалися сконцентруватися на інвенціях, або навіть пробували перейти до виготовлення зовсім інших виробів, хоча це й розходилося з інструкцією. Творчість для другої групи дітей поступово стає тим внутрішнім мотивом, який стимулює вихід за межі актуальної ситуації, включає механізм суб’єктно-ціннісної регуляції розвитку особистості.

Формуючись у діяльності, інвенції поступово включаються у процеси розвитку психічного, зокрема у процеси мислення. Межа між звичайною діяльністю і творчою, на що вказував Я.О.Пономарьов, полягає в тому, що для звичайної діяльності мета визначена і результат передбачуваний, а у творчій – ми ніколи напевне не знаємо,

який буде результат [9]. Різниця між творчою і нетворчою людиною полягає в тому, перша фіксує інвенції (побічні продукти, за Я.О. Пономарьовим), які виникають у діяльності, зберігає їх у досвіді, оперує ними у мисленні, а друга – відкидає як „неправильні” дії, продукти чи напрямки думки.

Процесуальність і недиз'юнктивність творчості наочно проявляється у творчій діяльності зрілої особистості. Для загальної характеристики мислення, яку дав А.В. Брушлінський, ілюстрацією може служити мислення людини в ході творчого процесу. „Продовжуючи формуватися по мірі здійснення всього мислительного процесу, кожна із його стадій ще не будучи цілком завершеною, безперервно зв'язана надзвичайно динамічними взаємопереходами зі всіма іншими, в тому числі й стадіями, що саме виникають. І тому будь-які компоненти живого, реального процесу мислення ніколи не відокремлені один від одного (на противагу окремим деталям, вузлам і блокам функціонуючої машини чи елементам математичної множини). У цьому сенсі мислення як процес і взагалі психічне як процес завжди є недиз'юнктивним, або континуально-генетичним, тобто таким, що безперервно і суттєво змінюється, динамічно формується, розвивається” [1, с.117].

Накопичений досвід і здатність прогнозувати результат – ці дві особливості людини як суб'єкта творчого процесу лягли в основу пропонованої нами моделі включення інвенцій у творчу діяльність (рис.1.).



Рис. 2. Особливості включення інвенцій у творчу діяльність

Творчість є тією діяльністю, де процеси регуляції й саморегуляції не можуть бути виведені лише із механізму зворотного зв'язку, оскільки відсутній еталон, з яким можна порівнювати проміжні результати діяльності. Класична схема зворотного зв'язку втрачає свою пояснювальну силу у випадку творчої діяльності. І справа не тільки в тому, що відмінною особливістю творчої діяльності є свідоме використання

інвенцій. Часто творча діяльність починається взагалі без чіткого плану і саме інвенції, які виникають вже по ходу діяльності, допомагають людині визначитися, сформулювати й окреслити бажаний результат і спланувати діяльність, спрямовану на його досягнення.

Не всі інвенції, що виникають, відразу ж включаються у діяльність, деякі – „вибраковуються”. Думається, що існує суттєва відмінність між творчо спрямованою особистістю і особистістю, що не володіє такою спрямованістю. Для творчої особистості інвенції – це завжди інструмент пошуку нестандартних рішень і ті з них, які в певний момент біли відкинуті, як правило, актуалізуються при вирішенні нових творчих задач.

Процес творчості – це безперервний рух між життєвим досвідом та окресленням, конкретизацією, матеріалізацією творчого продукту. Особливість цього руху або потоку творчості полягає в нерозривній єдності теоретичної (мислительної) і практичної (спрямованої на діяльнісну валідизацію теоретичних схем) діяльностей. Природно припустити, що евристичною моделлю цих зв'язків між творчим задумом і процесом його реалізації можуть слугувати стратегії творчої діяльності.

Стратегії творчості є досить гнучким утворенням для того, щоб інтегрувати інвенції в особистісний досвід суб'єкта творчої діяльності, оскільки самі базуються на певній ймовірності, недовизначеності. З іншого боку, чітке окреслення напрямків мислення і діяльності, яке задається стратегіями, сприяє довизначенню і досягненню очікуваного результату.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Творчість, з огляду на її роль в житті людей, може розглядатися з точки зору її еволюційних витоків, соціальної регуляції та її ролі в розвитку особистості. У першому випадку, творчість – це потенційно корисний вид діяльності, який сприяє розвитку особистості, еволюційна і адаптаційна корисність якої підвищується у періоди змін в усталеному ході розвитку людини і світу. З точки зору соціальної регуляції, творчість – це один із видів суспільно схвалюваних діяльностей, досягнення в якому отримують соціальне поцінування і визнання. При цьому творчість, як і будь-який інший вид суспільних діяльностей, підпорядкований нормативній регуляції. Творчі люди – це окрема соціальна страта, кількість членів якої регулюється суспільством.

Що стосується ролі творчої діяльності у розвитку особистості, то тут варто відмітити два моменти. Суть першого полягає в тому, що переважна більшість людей, виконуючи звичайні дії, у деяких із них піднімається до рівня творчості, але при цьому їх не можна означити як творчих особистостей. Щодо другого компоненту, то можна стверджувати, що ті люди, які мають високий рівень розвитку творчих здібностей, характеризуються й творчою спрямованістю особистості. Таким чином, задатками творчих здібностей наділені всі, але лише окремі стають творчо обдарованими особистостями. Безумовно, що цей поділ визначають процеси соціальної стратифікації, але очевидно, що існують і механізми взаємної детермінації творчої діяльності та розвитку творчої спрямованості особистості, найважливішими з яких є інвенції та стратегії творчої діяльності.

### Література

1. *Брушлинский А.В.* О формировании психического // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 106-126.
2. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
3. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

4. *Моляко В.А.* Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
5. *Моляко В.А.* Творчий потенціал як психологічна проблема // Тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції „Творчість як засіб особистісного росту і гармонізації людських стосунків”. – Київ-Житомир: Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, 2005. – С.1-2.
6. *Музика О. Л.* Суб’єктно-ціннісний аналіз особистісного росту /Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч.І. – С. 137-143.
7. *Пиаже Ж.* Теория Пиаже // История зарубежной психологии (30-60-е гг. XX в.). Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н.Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 244 с.
8. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
9. *Пономарев Я.А.* Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. – М.: Наука, 1989. – С. 21-34.
10. *Роменець В.А.* Психологія творчості. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.
11. *Теплов Б.М.* Избранные труды: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.

*Творчість розглядається як еволюційно зумовлена імовірнісна форма випереджувальної адаптації до оточуючого світу. Основою розвитку творчості в є інвенції – спонтанні відхилення від зразків діяльності і поведінки. Доводиться, що розвиток творчо обдарованої особистості – це соціально регульований процес, пов’язаний із засвоєнням соціально схвалюваних діяльностей, які завдяки інвенціям і суб’єктній активності ведуть до розвитку творчих здібностей.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

## ВПЛИВ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ НА РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

**Постановка проблеми.** Питання реформування системи освіти на різних рівнях, в тому числі і на початковому, є актуальним. З одного боку інтенсивний розвиток суспільства, а з іншого накопичення нових даних про вікові можливості розвитку молодших школярів обумовлюють необхідність внесення змін до організації навчально-виховного процесу. І хоча у цьому напрямку проводиться значна робота, коло труднощів, з якими сьогодні стикаються вчителі та учні, не стає меншим.

Порівняльний аналіз традиційної системи навчання з природними видами діяльності, зокрема ігровою, дозволив виділити деякі недоліки, які суттєво впливають на розвиток дитини у молодшому шкільному віці. Учбова діяльність з одного боку є „обов’язковою”, а з іншого достатньо складною діяльністю для молодших школярів, а це у випадку неуспіху провокує включення захисних механізмів [1]. Навчившись у дошкільному віці кооперуватися з ровесниками для досягнення спільної мети, учні початкових класів з усіма навчальними завданнями залишаються наодинці – вони не в змозі ні отримати допомогу від інших дітей, ні надати її належним чином. Школярі навчаються не разом, а поряд і стають один для одного потенційними конкурентами, що провокує образи, гнів, заздрість [12]. Г.А.Цукерман, Н.Е. Фокіна підкреслюють, що саме учбова діяльність молодших школярів на сьогодні є „єдиною сферою дитячого життя, яка не охоплена ідеєю колективізму” [16, с. 46]. В учбовій діяльності порушені природні механізми поцінування дитини. Шкільна оцінка не дозволяє здійснювати тонке та диференційоване оцінювання. Окрім того, для багатьох школярів вона із засобу оцінювання навчальних досягнень, стає засобом оцінювання їх особистості в цілому. Вона визначає статус дитини та ставлення до неї ровесників і дорослих. Школяр не може при потребі компенсувати негативну оцінку у інших видах діяльності, тому з часом вона стає самодостатньою і трохи чи не єдиною метою навчання [11; 12]. Дитина не буде прагнути розвивати здібності в тій діяльності, яка є складною, у якій вона не може досягнути успіхів, де її досягнення не поцінуються належним чином [4; 5; 6]. Усі ці особливості учбової діяльності негативно впливають на розвиток особистості у молодшому шкільному віці.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У роботах В.В.Давидова, О.К. Дусавицького, Д.Б. Ельконіна, Г.А. Цукерман висвітлюються питання учбової діяльності молодших школярів та окреслюються шляхи оптимізації навчально-виховного процесу у початковій школі [2; 3; 11; 15; 16]. Розвиток рефлексії у молодшому шкільному віці є предметом досліджень В.І.Слободчикова, С.Ю.Степанова, І.М.Семьонова [13; 14]. Дослідники І.Л.Кирилов, В.Т.Кудрявцев, Г.К.Уразалієва вивчають проблему особистісного росту дитини в умовах традиційної і розвивальної системи навчання [4]. Питання ціннісної підтримки особистісного росту на сьогодні розглядається в межах суб’єктно ціннісного підходу, що розробляється О.Л.Музиною [5; 6]. У дослідженнях А.Ю. Вишиної, В.В.Горбунової, І.С.Загурської, Т.М.Майстренко, Н.Ф. Портницької [7] висвітлені окремі аспекти розвитку здібностей особистості у різні вікові періоди, в тому числі і у молодшому шкільному віці. Дослідники розробляють шляхи ціннісної підтримки розвитку здібностей та проводять пошук найбільш оптимальних засобів для її здійснення.

**Мета статті** – проаналізувати вплив усної народної творчості як засобу ціннісної підтримки на розвиток рефлексії здібностей у молодшому шкільному віці.

**Виклад основного матеріалу.** Одним зі шляхів оптимізації традиційної системи навчання може бути застосування в навчально-виховному процесі усної народної творчості – приказок та прислів'їв. Протягом століть паремії слугували засобом впливу на ціннісну свідомість дитини. Аналіз особливостей самої усної народної творчості (метафоричність, лаконічність, римованість, специфічна лексика) та особливостей вікового розвитку молодших школярів (міфологічне мислення, некритичне сприймання, легка навіюваність, висока емоційність, перехід від естетичного до етичного осягнення дійсності) свідчить про те, що приказки і прислів'я можуть сприяти розвитку рефлексії та розвитку ціннісної свідомості дітей і сьогодні [8; 10].

В межах суб'єктно-ціннісного підходу ми розробили *програму застосування усної народної творчості для ціннісної підтримки розвитку рефлексії здібностей у молодшому шкільному віці* [9]. Згадана програма побудована для учнів 1-4 класів, що навчаються за традиційною системою навчання. Уся робота, яку вона передбачає, здійснюється в рамках учбової діяльності. Програма включає 165 паремій, згрупованих у 51 групу. Приказки і прислів'я дозволяють як налагодити ситуацію ціннісної підтримки в учбовій діяльності, так і надати таку підтримку.

Ми виділили *три основні напрямки застосування усної народної творчості для розвитку здібностей дітей у молодшому шкільному віці*:

- 1) ціннісна підтримка власне учбової діяльності;
- 2) ціннісна підтримка стратегії співробітництва;
- 3) ціннісна підтримка задоволення потреби у визнанні.

*Ціннісна підтримка власне учбової діяльності здійснюється шляхом ціннісної підтримки початку діяльності, ціннісної підтримки завершення діяльності та ціннісної підтримки процесу діяльності.*

Приказки і прислів'я, які ми рекомендуємо використовувати на цьому етапі, схвалюють сам факт включення дитини у діяльність, демонструють, яке значення має початок діяльності для її успішного виконання („Почин – дорожчий грошей”, „Добрий початок – половина діла”, „Хто боїться, той не рушить, а хто відважить, той і віз підважить”), підтримують дитину в умовах оволодіння діяльністю, коли проміжні досягнення є низькими і не задовольняють її („Доки не впрієш, доти не вмієш”, „Не тим капля камінець довбає, що сильна, а тим, що часто падає”, „Аби руки і охота, буде зроблена робота”), орієнтують школяра на успіхи у майбутньому та позитивно оцінюють завершення діяльності („Роби добре всюди – похвалять тебе люди”, „Не той гарний, що гарний, а той, що діло зробив”, „Кінець – ділу вінець”). Таким чином ми наголошуємо на вагомості включення дитини у діяльність та дозволяємо їй почувати себе комфортно незалежно від того, яких результатів вона досягла. Ціннісна підтримка власне учбової діяльності сприяє зниженню рівня тривожності молодших школярів, попереджає включення захисних механізмів, втечу від діяльності тощо.

*Ціннісна підтримка стратегії співробітництва здійснюється шляхом ціннісної підтримки спільної діяльності та ціннісної підтримки звернення за допомогою та надання допомоги.*

Приказки і прислів'я звертають увагу школярів на переваги об'єднання спільних зусиль („В гурті і комар сила”, „В гурті робити, як з гори бігти”, „Гуртом можна й море загатити”), позитивно оцінюють стратегію звернення за допомогою („Хто не знає, нехай людей попитає”), підкреслюють вплив характеру взаємовідносин

на ефективність діяльності ("Як дружні сороки, той гуску з'їдять", „Дружні сороки, орла заклюють”, „Берись дружно – не буде сутужно”). Паремії також дозволяють налагодити ситуацію звернення за допомогою та надання допомоги („Добра порада дорожча від золота”, „Для доброго друга випряжу коня з плуга”, „Гарно допомогти не можемо, а як-небудь помагати не хочемо”). Ціннісна підтримка стратегії співробітництва сприяє формуванню у молодших школярів потреби і вміння працювати разом, а також вміння надавати і отримувати допомогу в учбовій діяльності.

***Ціннісна підтримка задоволення потреби у визнанні здійснюється шляхом ціннісної підтримки надання і отримання поцінування та ціннісної підтримки оцінювання власних досягнень.***

На цьому етапі приказки і прислів'я не тільки дозволяють дітям звернутися один до одного з проханням поцінувати досягнення чи, навпаки, отримати поцінування („Не той друг, що медом маже, а той, що правду каже”, „Про добру роботу й добре говорити”, „Похвалити не вміємо, а погудити не сміємо”), а й слугують власне засобом поцінування („І коваль, і швець, і на дуді грець”, „Працьовитий як бджілка”, „Робить як мурашка”, „Зробив чисто і гладко, комар носа не підточить”, „В умілого й долото рибу ловить”). Варто підкреслити, що паремії дозволяють поцінувати незначні або часткові досягнення, а також роботу низької якості і зорієнтувати школяра на ситуацією успіху в майбутньому („Хоч не гладко, аби міцно”, „Хоч не скоро, зате здорово”, „Раз не зовсім гаразд, а другий раз краще”). Приказки і прислів'я визначають і загальні правила процедури поцінування власних досягнень та досягнень оточуючих („Шануй людей, то й тебе пошанують”, „Хвали чуже, своє і без похвалок добре”, „Хвалися не словами, а ділами”, „Не штука ганьбити, штука краще зробити”).

Пілотажне дослідження, яке передбачало впровадження програми застосування усної народної творчості для ціннісної підтримки розвитку рефлексії здібностей у молодшому шкільному віці, було проведене на базі ЗОШ № 35 м. Житомира у листопаді-грудні 2005 – 2006 н.р. Участь у дослідженні взяли учні 3 класу. Для дослідження рефлексії здібностей молодших школярів ми використали методiku вивчення динамічних механізмів розвитку творчих здібностей, розроблену в рамках проекту „Творчість як засіб особистісного розвитку та гармонізації міжособистісних стосунків” (Державний фонд фундаментальних досліджень Міністерства освіти і науки України; № 07.07.00092) [7].

Результати пілотажного дослідження показали, що усна народна творчість дійсно може слугувати засобом ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці. Найбільші зміни ми простежили у учнів, які мають низький рівень успішності. Програма з одного боку сприяла розвитку рефлексії у цієї категорії школярів, а з іншого поцінуванню їх зусиль та навіть невеличких досягнень. Діти відчули себе компетентними та поцінованими. Успішні ж школярі самостійно відшукали шляхи і засоби, які дозволили їм бути поцінованими вчителем та однолітками, і скористалися ними. На момент дослідження потреба у визнанні в таких дітей була уже задоволена принаймні частково, тому введення усної народної творчості у навчально-виховний процес зумовило у розвитку їх рефлексії менші зміни, ніж у учнів з низьким рівнем успішності.

Простежимо зміни, які відбулися у рефлексії діяльнісного, дієво-операційного, референтного та особистісно-ціннісного компонентів здібностей під впливом

програми застосування усної народної творчості для ціннісної підтримки розвитку рефлексії здібностей у одного зі школярів, що має низький рівень успішності.

**Діяльнісний компонент здібностей.** На першому етапі пілотажного дослідження Олексій виділив у себе лише 3 уміння – „писати”, „читати” та „займатися фізкультурою”. Диференціює рівень розвитку кожного уміння. На думку хлопчика, писати він вміє на 7 сходинці із семи (найвищий рівень), читати – на 5 сходинці, а займатися фізкультурою – на 6. Диференціює уміння за рівнем важливості, але при використанні різних процедур пропонує варіанти ротації умінь, що суперечать один одному: на I місці ставить вміння „писати”, на II – „читати”, на III – „займатися фізкультурою”, у іншому випадку за важливістю вміння „писати” знаходиться на 4 сходинці, „читати” – на 7, а „займатися фізкультурою” – на 5. Називає однокласників, які оволоділи згаданими уміннями так як він, гірше за нього та краще за нього. До кола умінь, яких хотів би набути, відносить ті ж самі. Варто звернути увагу, що усі уміння, які назвав школяр, належать до групи шкільних. Хлопчик не зазначив жодного уміння, яке дозволило б виділитися серед оточуючих, хай навіть не в учбовій діяльності, а в якійсь іншій. Ідентичність кола умінь, які школяр має та хотів би мати, невелика їх кількість узагалі, належність до однієї сфери діяльності, висока оцінка рівня їх розвитку найшвидше свідчать про низький рівень рефлексії діяльнісного компоненту та низький рівень критичності школяра. Оскільки Олексій є невстигаючим школярем, то високий рівень оцінки умінь може бути ознакою психологічного захисту. В цілому отримані дані свідчать про те, що потреба у визнанні в значній мірі є незадоволеною.

Після впровадження програми застосування усної народної творчості для ціннісної підтримки розвитку здібностей школяр виділяє у себе 6 різних умінь – удвічі більше, ніж на попередньому етапі: „українська мова” (далі диференціює – „писати”, „правила розказувати”), „підкреслювати звуковий аналіз слів”, „читати на читанні”, „займатися фізкультурою” та „переказувати”. Рівень розвитку умінь – 6 сходинка („писати”, „читати на читанні”, „переказувати”) та 7 сходинка („правила розказувати”, „підкреслювати звуковий аналіз слів”, „займатися фізкультурою”). Як і на попередньому етапі простежуються суперечності при визначенні рівня важливості умінь: у одному випадку уміння „писати” вважає не дуже важливим і ставить на 6 сходинку, а всі інші уміння на 7, у іншому випадку на I місце ставить вміння „читати на читанні”, на II – „писати”, на III – „правила розказувати”, на IV і V – „підкреслювати звуковий аналіз слів” та „займатися фізкультурою” і на VI – „переказувати”. Зросла кількість умінь, які школяр хотів би мати. Усього їх хлопчик виділив 4: „читати”, „писати”, „підкреслювати звуковий аналіз слів”, „переказувати”. Коло умінь, які досліджуваний має, і коло умінь, які він хотів би мати, знову перегукуються. Усі уміння належать до групи шкільних. Олексій називає однокласників, які володіють зазначеними вміннями так як він, краще за нього та гірше за нього, але на першому етапі він згадав усього 6 школярів, а на другому вже 11. Варто підкреслити, що після впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей досліджуваний більш диференційовано оцінює вміння інших дітей. Одного й того ж однокласника він водночас розглядає успішнішим за себе у одній діяльності, але менш успішним у іншій або зазначає, що рівень розвитку уміння у них однаковий. Наприклад, Оля, на думку Олексія, так само, як і він, вміє „читати на читанні” і „переказувати”, гірше за нього „розказує правила”, але краще за нього „пише” та „робить звуковий аналіз слів”, а на попередньому етапі досліджуваний зазначав, що дівчинка усе за нього вміє робити гірше.

**Дієво-операційний компонент здібностей.** Рівень рефлексії окремих складових умінь дуже низький. Досліджуваний виділяє лише 2-3 компоненти і зазвичай вони повторюються при аналізі різних умінь. Головною складовою є наслідування вчителя та ретельне виконання усіх його вказівок: для того, щоб вміти писати треба „списувати з дошки те, що вчитель написав”, щоб вміти читати – „за вчителькою повторювати слова”, щоб вміти займатися фізкультурою – „за вчителькою повторювати, вправи робити за вчителькою”. Таке явище рідко простежується у школярів з високим рівнем успішності. При повторному дослідженні кількість складових умінь та їх характер не змінився. Натомість відбулися зміни у оцінці рівня їх розвитку. У 11 випадках із 14 досліджуваний говорить про найвищий рівень розвитку окремих дій та операцій, тоді як на першому етапі дослідження так високо школяр оцінив складові умінь лише у одному випадку. Коло осіб, які вміють виконувати окремі дії та операції так як досліджуваний, краще або гірше за нього, майже не змінилося.

**Референтний компонент.** До кола осіб, які поцінують досягнення Олексія, на першому етапі входило 5 однокласників. Досліджуваний зазначив, що вони нічого не говорили йому про те, як він читає, пише, чи займається фізкультурою – школярі просто про це знають. Зазвичай різні досягнення поцінують одні і ті ж діти. Один зі школярів зберігає статус найбільш референтної особи у всіх випадках. На відміну від інших досліджуваних Олексій зовсім не згадав батьків, друзів та вчителя. Кількість осіб, від яких досліджуваний хотів би отримати поцінування, менша – лише 3 однокласники. Варто підкреслити, що коло дітей, які поцінують досягнення школяра, і коло дітей, на яких досліджуваний орієнтувався, коли оцінював рівень розвитку власних умінь та їх складових (вміє так як я, вміє краще за мене, я вмію краще за нього) є майже ідентичними.

Після впровадження програми застосування усної народної творчості для ціннісної підтримки розвитку здібностей до кола осіб, які поцінують досягнення, хлопчик відніс уже 9 школярів. Як і на попередньому етапі він згадав лише однокласників. Той же школяр, що і раніше, зберігає статус найбільш референтної особи. Коли на першому етапі, на думку досліджуваного, одне умінь поцінували 3 дітей, то на другому етапі – 3-6. Частково зберігається така тенденція, що одні і ті ж люди поцінують різні умінь. Але слід зазначити, що референтні особи не стільки вербально схвалюють досягнення Олексія, скільки, на думку хлопчика, просто знають про те, що він їх має. Вдвічі зросла кількість осіб, від яких Олексій хотів би отримати поцінування – досліджуваний назвав 6 школярів. Варто підкреслити, що на першому етапі до цієї категорії належали діти, які мали середній рівень успішності, а на другому з'явилися школярі і з високим рівнем успішності. Як і у попередньому випадку коло дітей, які поцінують досягнення, та коло дітей, з якими досліджуваний порівнює себе, майже співпадають. Від референтних людей досліджуваний хотів би почути, що те, що він уміє, він робить „добре”, „гарно”, „хороше”.

**Особистісно-ціннісний компонент.** На першому етапі дослідження Олексій виділив у себе 4 позитивні риси („веселий”, „розумний”, „працьовитий”, „робочий”) та не вказав жодної негативної. Рівень розвитку якостей – 6-7 сходинок. Школяр зазначив, що надалі хотів би мати 4 позитивні (ті ж самі) та хотів би позбутися 2 негативних якостей („поганий”, „не битися”). Про низький рівень рефлексії особистісно-ціннісного компоненту здібностей свідчить те, що досліджуваний у обох випадках назвав ідентичні позитивні якості і відчував значні труднощі, коли

намагався пояснити, що означає та чи інша якість, і як саме вона може допомогти чи завадити. Школяр не виділив у себе жодної негативної якості – „мені нічого не заважає!”. Частково це можна пояснити орієнтацією досліджуваного на соціальні очікування та дією захисних механізмів, зокрема заперечення.

На другому етапі дослідження Олексій виділив у себе 3 позитивні якості („хороший”, „не б’юся”, „непоганий”) та 1 негативну (б’юся). Психологічний захист тепер спрацьовує лише частково. Хлопчик визнає, що має якості, які йому заважають, але у його відповідях ще простежуються протиріччя. Так він „б’ється” і „не б’ється” водночас, є „непоганим”, але ставить себе не на 7, а на 6 сходинок, оскільки „свариться з сестрою”. Олексій хотів би мати 2 позитивні („хороший”, „не битися”) та хотів би позбутися 2 негативних якостей („не бути поганим”, „не битися”). Як і раніше, якості, які досліджуваній називає як такі, що має, і такі, які хотів би мати чи хотів би позбутися, перегукуються. Привертає увагу те, що конструкти, якими оперує Олексій на другому етапі, є дещо простішими, і їх кількість менша. Частково таке явище можна пояснити тим, що на першому етапі хлопчик керувався не стільки власними ціннісними уявленнями, скільки орієнтувався на соціальні очікування. Зростання рівня рефлексії та рівня критичності змусило досліджуваного від таких конструктів відмовитися. У референтних осіб Олексій переважно виділяє ті ж позитивні і негативні якості, що і в себе („хороший”, „поганий”, „не б’ється”), разом з тим оперує і іншими, найчастіше з яких зустрічаються „слухняний”, „слухається вчительку”, „не бойовий”, „хороший”, „не обзивається”. Конструкти, якими оперує досліджуваній, сміливо можна віднести до групи моральнісних цінностей.

**Висновки.** Застосування у навчально-виховному процесі усної народної творчості обумовлює в рефлексії здібностей молодших школярів такі позитивні зміни:

- зростає кількість умінь, якими школярі володіють та якими вони хотіли б оволодіти;
- досліджувані більш диференційовано оцінюють уміння інших дітей;
- стає ширшим коло осіб, які поцінують досягнення школярів та від яких вони хотів би отримати поцінування;
- змінюється коло позитивних і негативних якостей, які досліджувані мають або хотіли б мати чи позбутися – відбувається перехід від орієнтації на соціальні очікування до оперування власними ціннісними уявленнями.

Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей, на нашу думку, найефективніша у роботі зі школярами, які мають низький рівень успішності, демонструють високу тривожність та неадекватну самооцінку.

Однією з найбільш складних категорій молодших школярів, з якими доводиться працювати вчителям початкових класів, є діти, що проживають на території, яка постраждала від аварії на ЧАЕС. На рівень успішності таких дітей в значній мірі впливає загальний стан здоров’я. Хворобливість, низька працездатність, висока втомлюваність, особливості перебігу пізнавальних процесів обмежують їх можливості мати високі досягнення в учбовій діяльності та бути поцінованими. Впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей сприятиме як збереженню психосоматичного здоров’я школярів, так і повноцінному розвитку їх особистості.

## Література

1. *Абрамова Г.С.* Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков // *Вопр. психол.* – 1985. – № 6. – С. 38 – 45.
2. *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // *Вопр. психол.* – 1992. – № 3 – 4. – С. 14 – 19.
3. *Дусаविцкий А.К.* Развивающее образование: теория и практика. Статьи. – Харьков, 2002 – 146 с.
4. *Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л.* Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. М.: Институт дошкольного образования и семейного воспитания РАО АНО «Центр развивающего образования Владимира Кудрявцева», 2003 // <http://www.tovievich.ru>.
5. *Музыка О.Л.* „Три кроки” – програма розвитку здібностей та обдарованості // Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісно-орієнтованої освіти: науково-методичний збірник / За ред. С.Д. Максименка, Г.О. Балла, М.М.Заброцького. – Житомир– Київ, ЖОІППО, 2004, – С. 88 – 92.
6. *Музыка О.Л.* Ціннісна підтримка особистісного росту /Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч.ІІ. – С. 232 – 240.
7. *Науковий звіт* про виконання II етапу наукового проекту „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” (01.01.04 – 31.03.05). Номер проекту 07.07.00092. Договір № Ф7/524.
8. *Никончук Н.* Проблема сенситивності періоду дитинства для залучення особистості до усної народної творчості /Тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків”. – Київ - Житомир: Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, 2005. – С. 70 – 71.
9. *Никончук Н.О.* До проблеми застосування усної народної творчості для розвитку рефлексії здібностей у молодшому шкільному віці //Тези XXXI науково-практичної міжвузівської конференції, присвяченої Дню університету. – Житомир. – 14-16 березня 2006 року. – С. 281 – 282.
10. *Никончук Н.О.* Проблема впливу усної народної творчості на становлення особистості в умовах сучасної культури /Духовна культура особистості в контексті розвитку громадянського суспільства: Науково-методичний збірник /За ред. М.М. Заброцького, І.І. Якушно. – Житомир - Київ, ЖОІППО, 2005. – С.69 – 76.
11. *Оценка без от метки* / Под ред. Цукерман Г.А. – Москва – Рига.: Педагогический центр „Эксперимент”, 1999 – 133 с.
12. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста (круглый стол) // *Вопр. психол.* – 1984. – № 5. – С. 49 – 86.
13. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // *Вопр. психол.* – 1990. – № 3. – С. 25 – 36.
14. *Степанов С.Ю., Семенов И.Н.* Психология рефлексии: проблемы и исследования // *Вопр. психол.* – 1985. – № 3. – С. 31 – 40.

15. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? //Вопр. психол. – 1998. – № 5. – С. 68 – 81.
16. Цукерман Г.А., Фокина Н.Э. Поведение младших школьников ив коллективной учебной работе //Вопр. психол. – 1983. – № 4. – С. 46 – 53.

*Статья посвящена проблеме ценностной поддержки, развитию рефлексивной способности в младшем школьном возрасте. Автор указывает основные направления ценностной поддержки средствами усного народного творчества и анализирует результаты влияния поговорок и пословиц на развитие рефлексивных способностей младших школьников.*

Статтю подано до друку 19.05.2006.

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ САМОРЕГУ ЛЯТИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ ЛИЧНОСТИ КАК СПОСОБ ВЫЖИВАНИЯ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Условия окружающей среды и жизнедеятельности человека мы характеризуем как «катастрофические» и «экстремальные» [10, с.88], отмечая глобальность и всеобщность данного фактора. Практически не осталось таких сфер человеческой жизнедеятельности, в которых он не проявлялся бы, и как следствие – стресс, фрустрация и невротизация, негативно сказывающиеся на восприятии качества своей жизни как экзистенциальной незащищённости человека [10, с.90].

А.Г.Бусыгин [1] вслед за В.И.Вернадским делает вывод о снижении интеллектуального потенциала человечества, и о существовании мощных гносеологических и психологических сил противодействия выходу из экологического кризиса, которые нельзя преодолеть качествами ума человека технократической цивилизации. Актуальность настоящего исследования подтверждается огромным массивом кризисных состояний личности, высокой репрезентацией кризисной личности в социуме, сжатием времени, убыстрением и уплотнением энергоинформационных процессов в обществе и индивидуальном сознании, возникшей потребностью быстрого и эффективного, точного и безопасного разрешения проблем за счёт расширения внутренних ресурсов личности.

**Постановка проблемы.** Дальнейшее развитие цивилизации в ранее означенном направлении, сохранение прежних тенденций социализации в обществе, стремление к постоянному технологическому обновлению не оставляют человечеству надежды на лучшее будущее. Происходит обесценивание самой большой ценности человека – его жизни. Это положение характеризует неэкологичную позицию по отношению к условиям собственного обитания.

Сформулированная нами [10, с. 91] проблема прогрессивных и регрессивных **противоречий** выдвигает вопрос о внутренних силах, резервах, ресурсах человека для выживания в экологически неблагоприятных условиях. А.К.Осницкий и Т.С.Чуйкова [9] заключают, что редко становятся предметом исследования **психологические механизмы**, позволяющие людям выдерживать сложные периоды жизни, а также способы и средства преодоления переживаемых затруднений. По мнению В.В.Козлова, существует потребность и «в **психотехнологиях**, которые учитывают уникальные возможности самой психики и личности к самоорганизации, исцелению, развитию, совершенствованию, приобретению целостности, гармоничности и выхода из кризисных состояний [3].

**Анализ публикаций.** И.Пригожин замечает, что в гуманитарных науках исследователи имеют дело с открытыми системами, развивающимися на основе самоорганизации. Специфика самоорганизации заключается в том, что субъект находится в постоянном осознании процесса эволюции своего собственного сознания (рефлектирует). Именно это свойство интеллектуальных систем приводит к нелинейному развитию, включая внезапные, скачкообразные, необратимые изменения [8, с.205].

Согласно О.В.Митиной, одновременно существуют разнонаправленные силы: конвергенции – сохраняющие и поддерживающие целостность, и дивергенции, ведущие к экспансии системы и ослаблению центральных связей, что подтверждается нашим диссертационным исследованием [11]. Взаимодействие между ними

порождает «паттерны активности», содержащие элементы как порядка, так и беспорядка. Именно субъектность задаёт нелинейность.

Изучены в большей мере эмоциональные и патологические последствия кризисов (E.Lindemann, 1944; A.Goodloe, 1984; J.Gawler, 1989), нежели способы их преодоления. В рамках теории совладающего поведения (C.R.Anderson, 1977; A.H.Baumgardner, R.M.Arkin, 1987; B.E.Compas, 1987) ставится проблема поведенческой активности, мало проясняя её внутренние детерминанты, источники. Лишь в отдельных работах мы находим указание на внутренние источники активности совладания: личностная диспозиция «hardiness» - твёрдость, крепость, сила противостояния, формирующаяся ещё в детском возрасте под влиянием особого стиля воспитания (S.Kobasa, 1982), свойство интернальности (Л.И.Анцыферова, 1994; А.К.Осницкий, Т.С.Чуйкова, 2000).

Адлер говорил о двух негативных стилях воспитания: гипопротекции и гиперпротекции, первый не даёт личности ориентиров развития, а второй делает неактуальным сам процесс развития. Схожую мысль проводит М.Кляйн, когда говорит о матери, что она не должна быть «идеальной», а лишь «достаточно хорошей», для того, чтобы не упреждать само возникновение потребностей своего чада. А Л.М.Митина обращает внимание на то, что «в кризисный период необходимо целенаправленно внедрять развивающие технологии, и тогда общество быстрее выйдет из кризиса, а человек будет готов к разного рода самоизменениям» [7, с.48]. Одна из целей современного образования состоит «в развитии у учащихся заинтересованности и потребности в самоизменении» [там же].

Согласно А.К.Осницкому и Т.С.Чуйковой [9], «следует обратиться к механизмам, определяющим направленность активности человека, его авторскую позицию, инициативу и самостоятельность». К ним относят механизмы осознанной саморегуляции активности и регуляторный – субъектный опыт (О.А.Конопкин, 1980; А.К.Осницкий, 1996). В исследовании Т.С.Чуйковой [9] выявлена положительная связь показателя адаптированности с уровнем сформированности умений саморегуляции и отрицательная связь с уровнем неуверенности в оценке своих регуляторных умений, т.е. адаптированность (которая определялась успешностью совладания с ситуацией) связана с уровнем сформированности и отрефлексированности регуляторных умений.

«С начала массовой подмены души на психику, открываются новые области научного знания: сначала это влечение к Смерти у Фрейда, затем танатология, далее танатотерапия, и, наконец, некросоциология» [15, с.1]. С.Дьяур на конференции психотерапевтов (Одесса, 2004) предлагал мастер-класс по танатотерапии – моделирование смерти для улучшения жизни. А В.Ценёв называет науку о психике умерщвлением души человеческой – *некрпсихологией*.

«Если современная психология будет развиваться такими же темпами, то в самом скором времени люди потеряют последние остатки психологического иммунитета» [15, с.4]. Петрова Г.Д. пишет: «Современный человек биологически дезадаптирован достижениями технизации, уменьшающими физические нагрузки, медицины, вытесняющими действие естественного отбора, снижающими естественный иммунитет, социализации, подавляющей, вытесняющей инстинкты и эмоции, часто далёкой от экологичности условий существования биосоциального существа» [14, с.112].

Л.М.Митина отмечает, что «профессиональная группа педагогов отличается самыми низкими показателями здоровья». По В.Ценёву, «смерть от сердечного

приступа – это наиболее частая смерть у психологов» [15, с.2]. Болезни сердца – символика душевной чёрствости, дефицит радости [15, с.4]. Ф.Пуселик, задавал на семинаре обучающимся психотерапевтам серьёзный вопрос: «Способен ли сделать более счастливым клиента тот специалист, который сам недостаточно счастлив?» – «Нет, такой специалист будет лишь тиражировать среди своих клиентов несчастье». В современной психологической работе чрезвычайно важно, чтобы каждый человек приобрёл осознание ответственности за целостность своего сознания и приобретение интегративных навыков. Эти качества свидетельствуют о переходе человека на новый этап – этап зрелости, когда он может самостоятельно и с большой эффективностью для себя и окружающих пережить любую проблемную ситуацию [3].

Призыв – обращаться по каждому поводу к психологу при возникновении малейшего дискомфорта – абсурден. «[Психолог] поможет! [Он] избавит, запрограммирует и закодирует вас. И вот однажды, - они «помогут» нам избавиться от страдания раньше, чем оно причинило нам боль... Стрессы вредны, неврозы пагубны и нервные клетки не восстанавливаются. Убейте в себе всё, что заставляет вас страдать, – и будьте счастливы. Ибо психология – это наука о смерти вашей души» [15, с.4]. «От психолога и психотерапевта ожидают разрешения проблемной ситуации, трансформации, тем самым, делегируя свою ответственность на специалиста и часто перенося чувство вины за исход событий на него, что больше способствует выученной беспомощности клиента, чем ответственности и самореализации» [3].

И.П.Павлов писал: "Жизнь отчетливо указывает на две категории людей: художников и ученых. Между ними резкая разница. Одни – художники, писатели, музыканты, живописцы захватывают действительность целиком... Другие – ученые, дробят её и тем самым как бы умерщвляют её, делая из неё скелет. А затем как бы снова собирают её части и стараются таким образом оживить, что им не удаётся никогда".

Бусыгин А.Г. предложил философско-математическую формулу здоровья здорового человека: «Здоровье – это равновесие необходимости и достаточности удовлетворения базовых потребностей человека (на физиологическом, психологическом и социальном уровнях)» [1]. По В.В.Козлову, «способность к интеграции опыта является основным критерием психического здоровья. Низкая способность к интеграции ведёт к формированию деструктивных реакций личности» (к социальной девиации и психопатологической симптоматике) [4]. По данным А.Харченко, интересную роль играет подъязычная кость, своеобразно связывая рефлексорные процессы, «поскольку ощущает вибрацию Земли и мышц» [5, с.3]. По мнению автора гипотезы, «она вибрирует соответственно территории проживания человека», а «каждая часть планеты вибрирует по-своему, создавая специфику речи» [там же]. Харченко связывает увеличение русскоговорящих в Украине с повышением смертности украинцев: «человек ломает родную речь, а потому ломает и тело». Для предупреждения болезней предлагается говорить на чистом языке, принятом в этой местности, для совивбрирования с землёй [5, с.3].

**Выделение нерешённых ранее частей проблемы.** Опытным путём было установлено, что коммунистический социальный принцип – это верный путь воспитания иждивенцев, рантье. В.Франклом (1990) описан неконструктивный вариант переживания ситуации потери работы – «невроз безработицы», при котором из этой ситуации извлекается своеобразная психологическая выгода.

Насколько оправданными являются некие всеобщие формулы и законы мироздания? В истории человечества были периоды, когда некие законы, казавшиеся незыблемыми, вдруг рушатся в одночасье и на их место приходят совершенно новые «всеобщие универсалии». По выражению В.В.Козлова, «любая теория, концепция, терапевтический миф, учение, идея, житейское суждение о психической реальности при кажущейся зачастую их полноте и универсальности являются справедливыми лишь при определенных обстоятельствах и с известной долей вероятности» [4]. «Исследователи стремятся к упрощению и универсализации проблематики. Вне анализа часто остаются аспекты личностной значимости жизненных ситуаций, что влияет на ограниченность выводов и прогнозов» [10, с.104].

Критерии сложности переживаемой ситуации и успешности её преодоления необходимы для решения исследовательских задач и определения глубины кризисности переживаемой клиентом ситуации, её последствий в его дальнейшей жизнедеятельности. Например, А.К.Осницкий [9] предлагает использовать совмещение высоких показателей тревожности и низких показателей эмоциональной комфортности в качестве индикатора тяжести переживания в изучаемой ситуации. Таким образом, необходимо критически отнестись к имеющимся в психологии данным о «ресурсности» различных компонентов психического в контексте выхода из кризисных ситуаций.

**Цель нашей публикации** – выделить ресурсное звено, направление развития механизмов саморегуляции личности для выживания в экологически неблагоприятных условиях. Экологичность понимается нами в расширительном значении как совокупность факторов, способствующих повышению качества жизни человека.

**Изложение основного материала исследования.** Мы в числе немногих исследователей рассматриваем экстремализацию жизни человека как условие развития его личностного потенциала [10, с.104]. В предыдущих работах мы уже подчёркивали необходимость развития самостоятельной теории личностного роста, в которой в качестве основного развивающего фактора рассматриваются осложнённые жизненные обстоятельства, препятствия, барьеры и иные ресурсоёмкие явления [там же]. Мы исходим из развивающего потенциала экстремальных ситуаций, поскольку если у человека не возникают стихийно какие-либо испытательные ситуации, он создаёт их для себя самостоятельно (соответствуют выражения: «искать приключения себе на голову», «не имела баба хлопот – купила поросё», «видели очи, что купали», «Так и глупый может!»). Это приобретает вид, так называемого, сверхнормативного поведения (надситуативной активности по В.А.Петровскому, 1992).

Если жизненная ситуация стабильная, а условия благоприятные, то сам факт развития подпадает под сомнение. Жизненные условия не должны быть исключительно хороши, должен быть некоторый «стресс», позволяющий человеку находиться в тонусе: должны быть соизмеримые задачи, решать которые имеет смысл. Исследовательская природа человека толкает его на стремление к новому, необычному, создание небезопасных, рискованных ситуаций и испытаний, в процессе которых человек знакомится с собственными возможностями и формирует личностные качества. Наиболее ярко подобная активность проявляется у представителей мужского пола и молодёжи подросткового возраста.

Если жизнь человека как специалиста определённой сферы деятельности становится хуже оттого, что он занят в этой сфере, то это неэкологично для этого

человека. Здесь новое звучание приобретают слова: «всё имеет свою цену» и «чего бы это нам ни стоило». Наши действия и поступки имеют стоимостной, затратный эквивалент части наших жизненных ресурсов. Согласно Л.М. Митиной, профессиональное удовлетворение в психологии получить очень сложно. Если человек качественно выполняет некую деятельность, результаты которой высоко оцениваются, но при этом в процессе профессиональной социализации (профессионализации) этот специалист заболевает профзаболеваниями, то его деятельность нельзя считать ни экологичной, ни успешной.

Введённый в философию и психологию гомеостатический подход З.Фрейда – стремление к разрядке накопившегося напряжения – по нашему мнению, описывает лишь один из этапов в динамике психической жизни человека (преобладание мотивации избегания по Д.Мак-Клеланду и Дж.Аткинсону). Когда человек в своей жизни уже испытал граничные психофизиологические напряжения сил организма, напряжение духовной работы, в дальнейшем он будет стремиться испытать снова подобные переживания. Тактика поиска таких ситуаций может быть различной (анализируется в социально-когнитивном направлении): человек может посещать специальные местаситуации, в которых возможно ощутить потребное состояние; ● может и самостоятельно создавать такие ситуации в своей жизни (и параллельно, в жизни тех людей, с которыми он контактирует). Таким образом, динамику смен состояний напряжения-расслабления можно представить в виде синусоиды (см. Схему 1).



Рис. 1. Иллюстрация здоровой стратегии реализации потребностей.

Можно предположить формирование различных стратегий относительно подобных «пиковых переживаний» (по терминологии А.Маслоу). **I вариант** – с одинаковой периодичностью, равной амплитудой колебаний (состояние равновесия социального влияния/воздействия и индивидуального развития). По Курту Гольдштейну, освобождение от напряжения является важным фактором только для больного организма. Для здорового организма основная цель заключается в создании определённого уровня напряжения, который может обеспечить дальнейшую активность [16, с.196]. В процессе урегулирования взаимодействия с окружением у индивида могут возникнуть неуверенность и шок. Здоровый самоактуализирующийся организм допускает привлечь для себя такой шок в новых ситуациях, чтобы полнее использовать свои способности. Самоактуализация, по К.Гольдштейну и А.Маслоу, не освобождает индивида от всех проблем и трудностей; наоборот, активизация данного процесса может быть причиной боли и страданий [16; 17].

**II вариант** – синусоида постепенно затухает: периодичность замедляется, амплитуда уменьшается (соответствует мотивации избегания подобных переживаний да и самой субъектной активности тоже); «режим экономии» приводит к стагнации, деградации, регрессии (см. рис. 2).

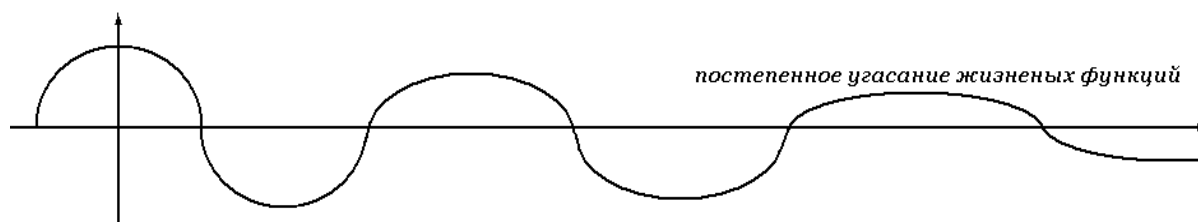


Рис. 2. Стратегия минимизации затрачиваемых усилий согласно принципу «экономии сил».

Такую динамику можно воспринимать как результат процесса социализации личности, ограничения естественной активности природного существа рамками приличия, нормами морали. В психологии всё чаще встречается анализ феномена «выученной беспомощности», который описывает именно такую динамику развития активности личности под влиянием жёсткого контроля и излишней протекции со стороны Родительских фигур в жизни данного человека.

Иллюстрация В.Ценёва: «Вам более не нужна дисциплина духа. Вам более не следует горевать, когда случилось горе. Не нужно проявлять мужество, когда трудно. И не стоит преодолевать себя, когда вам страшно» [15, с.1]. И далее: «избавьте меня побыстрее – от моей боли. Дайте технику или технологию, дабы облегчить моё положение. Сделайте меня эффективнее. Нейтрализуйте мой страх. Запрограммируйте мою психику на позитивный результат» [там же].

**III вариант** – периодичность колебаний уплотняется/ускоряется, амплитуда увеличивается (такая ситуация скорее напоминает попадание человека в зависимость от подобных переживаний, с которыми связывается получение удовольствия); как пела А.Пугачёва: «Мне всё казалось – гоню я коня, годы и дни, годы и дни. / Только припорили вы сами меня – годы мои» (см. рис. 3).

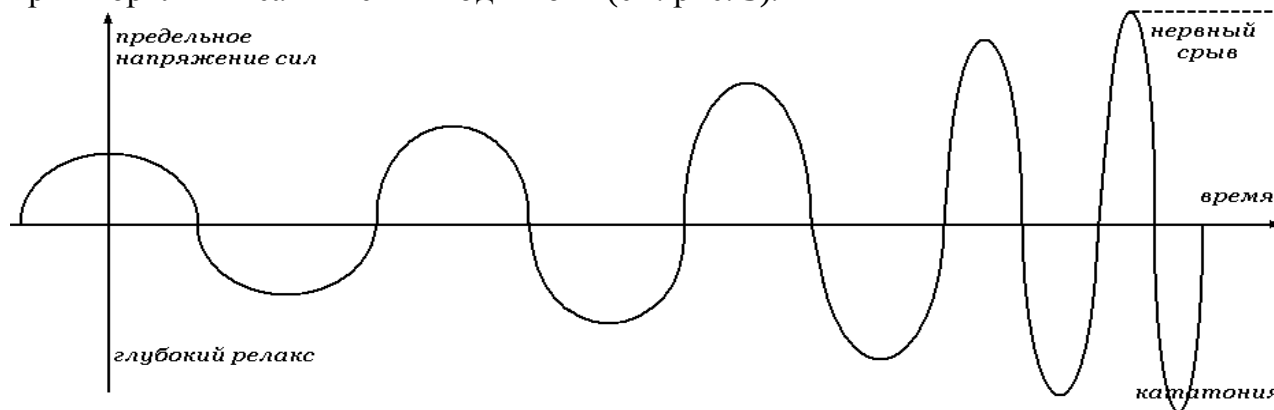


Рис. 3. Стратегия получения максимального удовольствия.

Оба последних варианта неэкологичны, поскольку не обеспечивают личности условий для её полноценного функционирования: при втором варианте – это ментальное умирание, медленная смерть, при третьем варианте – ожидаемое удовольствие на границе предельных возможностей грозит или получением шокового раздражения (приводит к нервному срыву, инсульту, инфаркту), или необратимыми процессами истощения организма. Адаптация как пристраивание к окружению родственна конформизму («быть как все», не выделяться); она неэкологична, поскольку выступает против сущности человека, его уникальности и изначальной сонастроенности природным темпоритмам. Нонконформизм – прогрессивное качество в истории развития общества, однако на уровне личности оно носит характер дезадаптации, ненормативного поведения.

В зависимости от того, с какими нормами человек живёт, такое у него и здоровье (психологическое здоровье). Тип А – лидеры, ориентированные на результат (соответствует Схема 3); тип В – когда человеку ничего не надо, люди созависимые (соответствует Схема 2) и тип С – «японский» тип, когда самое главное – это процесс, люди ориентированы на дозированный результат, достижение которого обозначает развитие личности. Тип С является самым здоровым типом, поскольку справляется с трудностями, проблемами (см. рис. 1).

«Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию» – поиску, творчеству, возможности выбора. Необходимость делать выбор означает ощущать свободу и ответственность за всё, что происходит и произойдёт [7, с.50-51]. Однонаправленный линейный переход от одного поведенческого стиля к другому редок, поэтому изменение поведения – «процесс, происходящий по спирали», где при каждой попытке изменить своё поведение, человек проходит через одни и те же стадии [7, с.54]. «Чем больше попыток совершается, тем больше нового рефлексивного опыта приобретает специалист, тем выше уровень его профессионального самосознания и соответственно профессионального развития, основанного на саморазвитии» [7, с.55].

Таблица 1.

*Варианты реализации жизненной стратегии личности.*

| <i>Автор</i>                         | <i>Здоровая стратегия</i>                                                                                                                                                                     | <i>Стратегия минимизации</i>                                                                                                                                                                             | <i>Стратегия максимизации</i>                                                                                                                                              |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Пасничен<br>ко А.Э.,<br>2006         | I вариант – Схема 1<br>Тип С – «японский»                                                                                                                                                     | II вариант – Схема 2<br>Тип В - равнодушные                                                                                                                                                              | III вариант – Схема 3<br>Тип А - лидеры                                                                                                                                    |
| <i>Р.Мэй, 1967</i>                   | «Нормальная тревога» - конструктивна, сопровождает развитие и перестройку ценностей, внезапное озарение, эйфорию перед перспективой изменений, пропорциональна угрозе, не вызывает подавления | «Невротическая тревога» - парализует, вызывает подавление, внутриспсихические конфликты, блокирует действия и понимание, чувство иллюзорной безопасности, приобретённое ценой отказа от познания и роста | «Невротическая тревога» - «вгоняет в панику», реакция непропорциональна угрозе, проявляется, когда некие догмы попадают под сомнение, лишает существование человека смысла |
| <i>К.Леана,<br/>Д.Фельдман, 1995</i> | - -                                                                                                                                                                                           | Личностный тип Б – менее чувствителен к затруднительным обстоятельствам, позволяет событиям идти своим чередом, не склонен к активному поведению                                                         | Тип А – агрессивный, амбициозный и энергичный, склонный противопоставлять себя окружающим, характерно справляющееся поведение                                              |
| А.Г.Амбрумова,<br>1981               | Конструктивные стратегии совладания                                                                                                                                                           | Путь ухода от проблем                                                                                                                                                                                    | Саморазрушающая стратегия                                                                                                                                                  |

|                                        |                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| А.Гармашев, 1996;<br>Т.С.Чуйкова, 1998 | - -                                                                                                                                                                                                                             | «Неуспешная» группа – склонны ожидать помощи от других людей, полагаться на чужие решения, не уверены в своей компетентности, ригидны в освоении других способов самореализации, не готовы к изменению, уходят от решения проблем                                                             | «Успешная» группа – инициативный поиск, готовность переориентироваться в профессии, уверенность в себе и оптимистичный взгляд на будущее, но инициатива не помогает, а загоняет в тупиковую ситуацию                                                    |
| Т.С.Чуйкова, А.К.Осницкий, 2000        | «Активная» группа – упорно и последовательно предпринимают попытки поиска выхода, настойчиво и последовательно продолжают свои попытки, при необходимости меняют в чём-то стратегию поиска, сохраняя основные целевые установки | «Пассивная» группа – пытаются активно включиться в поиски, но под влиянием первых же неудач «опускают руки» и отказываются от дальнейших попыток, не предпринимают усилий по изменению неудовлетворительной ситуации», им свойственен пессимизм в оценке перспектив, сниженный фон настроения | «Компенсаторная» группа – переориентируют свою активность на нерешённые ранее личностные проблемы, активно задействуют навыки саморегуляции, которая позволяет им сохранять эмоциональную стабильность и решать самостоятельно задачи жизнедеятельности |
| Л.М.Митина, 2005                       | Модель профессионального развития – человек способен выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики (от 12 до 20 % в зависимости от проф. группы)                                                                   | Модель адаптивного поведения (80%) – руководствуется принципом экономии сил. Типична для учителей отечественной школы и неконструктивна на всех стадиях профессионального функционирования                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                         |

Экологичность человеческого существования предполагает возвращение к себе, к своей сути, несколько снижающее значимость наращивания темпов роста, бесконечного накопления искусственных продолжений человеческих возможностей [14, с.112]. Обозначается всё более ярко потребность в осмыслении, одухотворении социальных достижений человека, в освоении природы, как окружающей, так и своей собственной. Мы описали три варианта реализации жизненной стратегии, которые подтверждаются типологиями других авторов.

Козлов В.В. пишет: «Никогда заранее неясно, какая ситуация послужит триггером проблемы личности. Единственное радикальное средство – это расширение осознания и тренировка воли. Всё это направлено на то, чтобы не попадаться в сети прежних и будущих страхов, не выцарапывать глубже грампластинку прежних травм» [3]. У Ф.Е.Василиюка «проживание» кризиса рассматривается не как его преодоление, а как «переживание» – изменение смысловых ориентиров активности человека с соответствующей «переделкой» средств активности. По В.В.Козлову, «осознание является интегрирующей открытой системой, позволяющей различные области психического объединять в целостные смысловые пространства» [4].

Операциональная сторона саморегуляции оценивается через степень сформированности волевой сферы [13]. В.А.Иванников рассматривает динамику формирования механизмов волевой регуляции личности от уровня социально заданных действий с созданным дополнительно смыслом до подключения малозначимого действия к смысловой сфере личности [2, с.91]. «Волевое действие есть часто превращение прагматического действия в поступок как следствие соединения его с моральными мотивами и ценностями» [2, с.91-92]. О.В.Митина предлагает рассматривать волевой выбор как «функцию от состояния мотивационно-потребностной сферы, постоянно перестраивающейся, развивающейся, трансформирующейся» [8, с.211]. Мотивационной сфере как открытой (диссипативной) системе свойственны основные принципы самоорганизации.

Согласно В.А.Иванникову, формирование побуждения к волевому действию достигается через изменение или создание дополнительного смысла действия. Смысл действия – это реальный механизм, реальное образование, обеспечивающее побуждение к действию, т.е. выступает заменителем мотива. В.Иванников выделяет такие механизмы изменения смысла действий: - через реальное изменение ситуации [2, с.91]; - через переоценку значимости мотива или предмета потребности (с помощью мнений других людей, самостоятельно по механизму когнитивного диссонанса) [2, с.87]; - через изменение роли, позиции человека (через принятие новой роли); - через предвидение и переживание последствий действия; - самостоятельное обращение к внешним символам, напоминающим о последствиях действий, к ритуалам, укрепляющим значимость совершаемых действий, в обращении к людям или божеству за поддержкой [2, с.88]; - через совмещение в одном действии двух смыслов, один из которых задан жизненной ситуацией, а другой создаётся через связь действий с новым реальным мотивом, актуализируемым извне или самим человеком (В.К.Калин); - используются приёмы речевой стимуляции: самоинструкции, самоприказы, самоодобрение, самоободрение, клятва себе, самооценка и самонаграда (А.И.Высоцкий, Е.Ю.Патяева, А.Ц.Пуни, П.А.Рудик, Б.Н.Смирнов); - через привлечение целей и мотивов из воображаемой ситуации (Л.С. Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, В.И.Селиванов).

Однако «адаптивные возможности личности к трансформации Эго, изменению ценностных ориентаций, направленности, мотивационно-потребностных структур **ограничены**. Также ограничены возможности социальной ниши, в которой обитает клиент, к восприятию его трансформации. Ломаются старые стереотипы коммуникации, ролевые ожидания, что часто приводит к дезадаптации личности» [3]. «По мере расширения самоотождествления человека от одного разума или "эго" до организма в целом огромные возможности целостного организма высвобождаются и становятся достоянием человека» [4]. Цель некоторых видов психотерапии состоит в

том, чтобы помочь нам сознательно признать в себе эти могущественные силы, подружиться с ними и использовать их, вместо того чтобы быть движимыми ими бессознательно и против нашей воли [4]. Психотерапия любого уровня будет принимать и признавать потенциальную возможность существования всех тех уровней, которые находятся над её собственным, но отрицать существование всех тех уровней, которые находятся под ним, провозглашая эти более глубокие уровни патологическими, иллюзорными или же вообще несуществующими [4]. Это же можно отнести и к концепциям, описывающим механизмы саморегуляции.

Самопознание и личностный рост, прежде всего, означает расширение горизонтов индивида, продвижение его границ вовне и вглубь. Рост - это постоянное перераспределение, перезонирование, переделка карты самого себя, признание, а потом и обретение все более глубоких и всеобъемлющих уровней своего "Я" [4]. На рис. 4 мы представили плоскость саморегуляционного опыта.



Рис. 4. Структура и динамика развития саморегуляции личности.

Саморегуляционный опыт мы вписали в двухфакторную систему координат: F 1 – «Рациональность-иррациональность»; F 2 – «Осознанность-неосознаваемость» (с учётом уровней по З. Фрейду и Р. Ассаджиоли). Мы полагаем саморегуляционное развитие личности проходящим от глубоких неосознаваемых уровней саморегуляции в направлении всё большего сознания, однако, на высших уровнях развития главенствующая позиция сознания уступает место надсознательным механизмам психической регуляции – не осознанным. Это позволяет человеку выходить из плоскостного формата пошагового сознательного контроля в пространство мастерства, эвристик, автоматизированных навыков.

В означенной системе координатных осей размещены разные виды и уровни саморегуляции. Так, и когнитивная, и эмоциональная составные саморегуляционного процесса являются равноправными, равнозначными его атрибутами [12]. Мы расписали различные виды саморегуляции по четырём уровням:

- бессознательные формы саморегуляции (биологические формы регуляции, использующие механизмы организменных систем: инстинкты, рефлексы);
- предсознательные формы саморегуляции (чувственная и интуитивная);

- *осознанные формы саморегуляции* (к которым мы относим частично эмоциональную, когнитивную и – венец развития сознательной регуляции – волевую – «произвольный уровень мотивации» по В.А.Иванникову [2]),
- *надсознательные формы саморегуляции* (мотивационная составляющая регуляционной системы, апеллирующая к ценностям личности; её варианты – моральная и духовная саморегуляция).

Мы полагаем, что и эмоциональная, и когнитивная формы саморегуляции развиваются параллельно, взаимообуславливая степень созревания друг друга [12]. Волевая саморегуляция (она же произвольно-мотивационная) идёт с небольшим интервалом следом – она побуждает и поддерживает это развитие.

Помимо изменений в личностных ценностях и последствий стрессогенных переживаний механизмы преодоления кризисной ситуации определяются во многом опытом саморегулирования активности, опытом преодоления жизненных трудностей при решении разнообразных задач. Согласно А.К.Осницкому, для выживания в неблагоприятных экологических условиях важной является активизация личностной саморегуляции [9].

Множественность и многоуровневость поведенческой регуляции предусматривает широкие инструментальные ресурсы саморегуляции: внешние и внутренние. Мы выделяем уровни: биологической регуляции, эмоциональной регуляции, когнитивной регуляции, волевой саморегуляции, мотивационной и духовной саморегуляции. На каждом уровне регуляции задействованы собственные *механизмы саморегуляции*. Наличие собственного успешного опыта упражнения в разнообразных механизмах, представляющих все уровни саморегуляционной системы личности, – это составляет как условие гармоничного её развития, так и способ выживания в неблагоприятных экологических условиях.

### **Механизмы саморегуляции:**

- ✚ **Уровень биологической регуляции:** • - прирождённая одарённость человека (А.Ф.Лазурский); • - потенциальный запас нервно-психической энергии (А.Ф.Лазурский).
- ✚ **Уровень эмоциональной регуляции:** • - аффективный комплекс (К.-Г.Юнг); • - эмоциональная оценка (В.К.Виллюнас); • - слеодообразование (А.Р.Лурия); • - страх (S.S.Tomkins, К.Изард, Т.Оолсон); • - символическая реализация желаний (Фр.Перлз); • - «пиковые переживания» (А.Маслоу).
- ✚ **Уровень когнитивной регуляции:** • - самопознание; • - самоанализ; • - рефлексия; • - дивергентное мышление (Дж.Гилфорд); • - интеллектуальная гибкость (Дж.Гилфорд, А.М.Ермола); • - способность вести постоянный внутренний диалог (Н.Ф.Шевченко), общение с самим собой (В.Э.Чудновский); • - когнитивный стиль обработки информации (Н.Ф.Шевченко).
- ✚ **Уровень волевой саморегуляции:** к механизмам, названным В.А.Иванниковым, можно добавить • - самоконтроль; • - осознание собственных действий и поступков; • - самонаблюдение; • - способность к целенаправленным и эффективным волевым усилиям (Б.С.Гершунский); • – самоподдержка, заменяющая помощь извне (Фр.Перлз).
- ✚ **Уровень мотивационной регуляции:** • - саморазвитие; • – самореализация (К.Роджерс и гуманисты, Т.М.Лысенкова); • - самоактуализация (А.Маслоу); • – самостимулирование и самонаказание

(Б.Ф.Скиннер); ● - оптимум мотивации (R.M.Yerkes, J.D.Dodson); ● - построение личностных смыслов (А.Н.Леонтьев, В.Франкл); ● - конструирование ценностей (Р.Мэй и экзистенциалисты), ценностное опосредствование (Д.А.Леонтьев); ● - постановка жизненных целей (А.Адлер); ● - полнезависимость (К.Левин).



#### **Уровень духовной саморегуляции:**

- - культурные стереотипы; ● - десять библейских заповедей.

**Выводы исследования и перспективы дальнейшего развития в этом направлении.** Особенности разрешения кризисных ситуаций связаны с индивидуально-особенными характеристиками человека, определяемыми накопленным опытом субъектной активности: опытом осознанного и слабоосознаваемого саморегулирования своего поведения, опытом принятия самостоятельных решений и выполнения реальных действий. Возможна целенаправленная активизация личностного потенциала, ресурсами которого являются механизмы саморегуляции активности и накопленный человеком опыт субъектной активности, что является аналогом *«внутренней мудрости человеческой психики»* по В.В. Козлову.

Находясь в контакте с пространством саморегулятивного опыта, человек имеет возможность самостоятельно повышать уровень своей целостности, самостоятельно достигать интеграции, не передавая это основное жизненное право другому человеку: жрецу, преподавателю, педагогу, шаману, психологу, священнику, психотерапевту. В такой глобальной системе, каковой является психика человека, всегда есть огромный ресурс для трансформации, и личностного роста, который стимулируется неблагоприятными (экологически), кризисными этапами развития личности. Главное – позволить «заработать внутренней мудрости», высвободить от «искажающих стёкол Эго» внутренний радар, безусловно находящий актуальную проблему для психического развития человека, точно отыскивающий эффективный способ разрешения проблемной ситуации.

#### **Литература**

1. Бусыгин А.Г. Десмозкология. Книга первая: теория образования для устойчивого развития. – «Симбирская книга», 2003. – 199 с.
2. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М., 1991. – 142 с.
3. Козлов В.В. Интегративная психология: к проблеме психотехнологического обеспечения // Интернет-ресурс.
4. Козлов В.В. К проблеме парадигмы современной социальной психологии // Социальная психология XXI века. Сборник статей международного конгресса. – Ярославль, 2002.
5. Конкевич Ю. Говори українською! // Експрес, 9-16 березня 2006 р. – С. 3.
6. Леана К., Фельдман Д. Как справиться с потерей работы. – М., 1995. – 176 с.
7. Митина Л.М. Психологические основы профессионального развития личности // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології АПН України. Серія: Екологічна психологія. – Т. 7, Вип. 5, Ч. 2. – К.: „Міленіум”, 2005. – С. 46-55.
8. Митина О.В. Идеи нелинейных динамических систем и деятельностный подход // Психология в вузе, № 1-2, 2003. – С. 203-215.

9. *Осницкий А.К., Чуйкова Т.С.* Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы / [http:// www.a-z.ru/psinstrae/research/main/htm<30.06.2000>](http://www.a-z.ru/psinstrae/research/main/htm<30.06.2000>)
10. *Пасніченко А.Е.* Екстремалізація буденного життя та професійної діяльності як фактор фрустрації та актуалізації особистості // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Серія: Екологічна психологія. – Т. 7, Вип. 5, Ч. 2. – К.: „Міленіум”, 2005. – С. 88-106.
11. *Пасниченко А.Э.* Оценка индивидуально-возрастных особенностей развития волевой сферы личности. Дисс. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ, 1996. – 224 с.
12. *Пасниченко А.Э.* Роль саморегуляции в контексте личностного развития // Materiały II Międzynarodowej naukowe-praktycznej konferencji “Wykształcenie i nauka bez granic – ‘2005’”. – Tom 19. Psychologia i socjologia. – Przemyśl; Praha, 2005. – S. 27-30.
13. *Пасніченко А.Е.* Структура самооцінки вольових якостей у студентів-психологів // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 182: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 173-183.
14. *Петрова Г.Д.* Экологичность как проблема экологической психологии // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології АПН України. Серія: Екологічна психологія. – Т. 7, Вип. 5, Ч. 2. – К.: „Міленіум”, 2005. – С. 111-113.
15. *Ценёв В.* От чего умирают психологи? // [http:// www. psyberia.ru / htm<03.05.06>](http://www.psyberia.ru/htm<03.05.06>).
16. *Goldstein, K.* The organism. – New York: American Book, 1939.
17. *Maslow, A.* Toward psychology of being. – New York: Van Nostrand, 1968.

*В статті підкреслюється нелінійність особистісного розвитку, проводиться ідея вдосконалення конкретних механізмів усвідомленої та неусвідомленої саморегуляції як способів подолання небажаних, критичних умов життєдіяльності. Описується три варіанти реалізації життєвої стратегії, які підтверджуються типологіями Р.Мея, К.Леани та Д.Фельдмана, А.Гармашева, Т.С.Чуйкової і А.К.Осницького, А.Г.Амбрумової й Л.М.Мітіної.*

Статтю подано до друку 26.04.2006.

## КОГНІТИВНИЙ СТИЛЬ ЯК УМОВА ПРОДУКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

**Постановка проблеми.** Чорнобильська катастрофа зумовила збільшення кількості людей, які потребують психологічної допомоги. Психологічний зміст проблем, які дослідники вважають наслідками трагедії, значно розширився і характеризується специфічними особливостями. Такий стан речей ставить нові вимоги до професійної підготовки майбутніх практичних психологів: розвинене вміння детально аналізувати внутрішній світ клієнтів. Останнім часом увага дослідників спрямована на пошук психологічних механізмів стильової сфери, які б сприяли підвищенню продуктивності у професійній діяльності психологів практиків. Виявлення і розвиток таких механізмів у процесі вузівського навчання сприятиме більш ефективній діяльності майбутніх психологів. У пізнавальній сфері роль такого психологічного механізму відіграє когнітивний стиль.

Специфіка професійної діяльності практичного психолога полягає у відтворенні (моделюванні) внутрішньої картини того, що і як зображено у внутрішньому світі клієнта [3].

Під когнітивним стилем розуміють стійкі психологічні особливості пізнавальної сфери суб'єкта, які беруть участь у процесі побудови пізнавального образу ситуації і мають пряме відношення до рівня інтелектуальної зрілості особистості [8].

Когнітивний стиль має пряме відношення до ефективної діяльності та її продуктивності, оскільки його основна функція „полягає у оптимізації діяльності” [9, 28].

У процесі вузівського навчання майбутніх практичних психологів когнітивний стиль за параметрами рефлексивності – імпульсивності є одним із психологічних механізмів формування продуктивного стилю професійної діяльності [4].

Когнітивний стиль за параметрами рефлексивності – імпульсивності впливає на розвиток рефлексії як базової риси професійного інтелекту [6]; базової професійної якості майбутніх практичних психологів [4].

Студентський вік є сприятливим для розвитку і формування стильових феноменів у пізнавальній сфері студентів [1; 2; 4; 6].

*Метою* даної статті є розгляд когнітивного стилю за параметрами рефлексивності – імпульсивності у якості психологічного механізму, що забезпечує продуктивність діяльності майбутніх практичних психологів.

*Методика та організація дослідження.* Для діагностики когнітивних стилів у студентів нами вибрана методика - індивідуальний тест встановлення відповідностей, який розроблений відомим американським психологом Дж. Каганом.

Тест встановлення відповідності є найбільш частим інструментом для визначеності рефлексивності -імпульсивності. За допомогою нього можна легко діагностувати відмінності когнітивного стилю у досліджуваних. Існують різні форми тесту для дошкільників, дітей шкільного віку та дорослих. У нашому дослідженні ми використовували форму тесту для дорослих.

Тест - формат включає в себе одночасний показ фігури із шістьма однаковими, які різняться за одною або декількома деталями. По кожному із 20 тестів респонденту пропонується вибрати одну із альтернатив, яка цілком вірно співпадає із стандартом.

У тому випадку, коли респонденти, які показали більш високі у порівнянні із середніми показниками по тесту дані по часу відповіді і більш низькі по кількості помилок вважаються рефлексивними; респонденти з більш низькими результатами по часу відповіді і більш високими по кількості помилок вважаються імпульсивними.

У якості показників нами були взяті подвійні індекси часу відповіді і кількості помилок, щоб відрізнити респондентів продуктивним когнітивним стилем, тобто швидкий час відповіді, з помилками (великою кількістю) і великий час відповіді та мала кількість помилок.

Респонденту дається інструкція : "Я зараз покажу вам спочатку одну картинку , а потім ще декілька картинок , схожих на неї. Знайдіть, будь -ласка, на цьому малюнку точно таку ж картинку , як, і та , що вверху , і покажіть її мені . Давайте спробуємо"

Дослідник показує таблицю А і пояснює , як правильно знайти відповідь. Потім демонструє картинку В і респондент шукає сам відповідь, а експериментатор контролює і пояснює у разі помилки стримано все спочатку. „Тепер підемо далі : завдання будуть зовсім не так прості як на таблицях А та В ; Тут вгорі ви бачите картинку і під нею ще шість картинок . Знайдіть якомога швидше , яка із них точно така ж , як і та вгорі , і покажіть її мені одразу. Експериментатор фіксує у протоколі латентний час і відповідь на кожне завдання з точністю до 0,5 секунди . При правильній відповіді підтверджується словами : „ вірно,” „ добре” і т. д. Якщо відповіді невірна , експериментатор говорить :”Ні , не вірно .” Дошукайте картинку , яка точно така ж , як і ця вгорі , і покажіть її відразу мені .”

Наше дослідження проводилося на базі НДУ імені Миколи Гоголя (м. Ніжин) на факультеті психології та соціальної роботи. Досліджувані: перша вибірка – студенти третього курсу спеціальності „Практична психологія і соціальна робота” (4 юнаки і 56 дівчат 1985/86 р. н., загальна кількість становить 60 осіб); друга вибірка – студенти п'ятого курсу спеціальності „Практична психологія і соціальна робота” (4 юнаки і 41 дівчина 1981/82 р. н., загальна кількість становить 45 осіб). Загальна чисельність обох вибірок становить 105 осіб, серед них 8 юнаків і 97 дівчат. Експеримент складався із наступних етапів: I етап – дослідження психологічних особливостей продуктивності когнітивного стилю у першій вибірці; II етап – дослідження психологічних особливостей продуктивності когнітивного стилю у другій вибірці; III етап порівняльний психологічний аналіз результатів.

*Результати дослідження та їх обговорення.* Результати нашого дослідження подані у таблицях 1 – 3, та на рис. 1,2. Результати I етапу дослідження. У табл. 1,3 колонки за номером 1 вказують на шифр досліджуваних студентів у першій вибірці, колонки за номером 2 вказують стать студентів: 1 – юнак, а 0 – дівчина, колонки за номером 3 вказують на показники загального часу, який був затрачений студентами на виконання завдань тесту, колонки за номером 4 вказується кількість помилок, які були зроблені студентами під час виконання тесту. Показник часу є основним у даній методиці і тому його показники у таблицях є впорядкованими у порядку зростання.

Аналізуючи показники I вибірки за табл. 1 бачимо, що збільшення загального часу відповіді не завжди призводить до зменшення помилок. У ході емпіричного спостереження нами було відмічено, що студенти, коли отримували завдання, ретельно вивчали стимульне поле. Після першої неправильної відповіді відразу ж давали альтернативну, заготовану заздалегідь. Якщо і вона виявлялася хибною, досліджувані починали діяти методом спроб і помилок.

Таблиця 1.

## Показники когнітивного стилю досліджуваних I вибірки

| Шифр | Стать | Час (хв.) | Помилки | Шифр | Стать | Час (хв.) | Помилки | Шифр | Стать | Час (хв.) | Помилки |
|------|-------|-----------|---------|------|-------|-----------|---------|------|-------|-----------|---------|
| 1    | 2     | 3         | 4       | 1    | 2     | 3         | 4       | 1    | 2     | 3         | 4       |
| 060  | 0     | 1,63      | 10      | 036  | 0     | 3,47      | 14      | 006  | 0     | 4,6       | 7       |
| 020  | 0     | 1,78      | 6       | 001  | 0     | 3,53      | 17      | 013  | 0     | 4,62      | 16      |
| 022  | 0     | 2,07      | 20      | 034  | 0     | 3,58      | 25      | 057  | 0     | 4,62      | 8       |
| 059  | 0     | 2,08      | 30      | 011  | 0     | 3,62      | 13      | 052  | 0     | 4,63      | 17      |
| 015  | 0     | 2,27      | 12      | 039  | 0     | 3,63      | 9       | 041  | 0     | 4,68      | 13      |
| 038  | 0     | 2,27      | 18      | 044  | 0     | 3,68      | 21      | 002  | 0     | 4,75      | 12      |
| 043  | 0     | 2,48      | 15      | 040  | 1     | 3,7       | 11      | 003  | 0     | 4,82      | 25      |
| 031  | 0     | 2,58      | 14      | 016  | 0     | 3,8       | 18      | 033  | 1     | 4,9       | 8       |
| 051  | 0     | 2,7       | 10      | 030  | 1     | 3,93      | 18      | 009  | 0     | 4,92      | 22      |
| 047  | 0     | 2,73      | 15      | 004  | 0     | 3,95      | 21      | 058  | 0     | 5,1       | 18      |
| 029  | 0     | 2,77      | 41      | 010  | 1     | 3,97      | 6       | 021  | 0     | 5,12      | 12      |
| 053  | 0     | 2,77      | 16      | 025  | 0     | 4         | 14      | 023  | 0     | 5,17      | 21      |
| 005  | 0     | 2,8       | 7       | 037  | 0     | 4         | 10      | 042  | 0     | 5,48      | 5       |
| 026  | 0     | 3,03      | 14      | 046  | 0     | 4,05      | 7       | 024  | 0     | 5,63      | 14      |
| 032  | 0     | 3,07      | 11      | 054  | 0     | 4,16      | 8       | 09   | 0     | 5,8       | 13      |
| 035  | 0     | 3,18      | 25      | 017  | 0     | 4,3       | 20      | 045  | 0     | 6,32      | 4       |
| 050  | 0     | 3,18      | 10      | 027  | 0     | 4,32      | 18      | 028  | 0     | 6,47      | 15      |
| 007  | 0     | 3,32      | 15      | 055  | 0     | 4,35      | 10      | 018  | 0     | 6,7       | 15      |
| 049  | 0     | 3,4       | 17      | 012  | 0     | 4,5       | 20      | 056  | 0     | 7,12      | 9       |
| 008  | 0     | 3,47      | 10      | 014  | 0     | 4,5       | 7       | 048  | 0     | 12,03     | 0       |

На основі середніх показників часу (див. табл.2) за допомогою формули  $M \pm \frac{1}{2} \sigma$ , де  $M$  – середнє арифметичне,  $\sigma$  – стандартне відхилення, нами були виділені три групи досліджуваних з особливостями когнітивного стилю: 17 осіб у яких переважають стійкі імпульсивні тенденції, 30 осіб, які схильні до рефлексивних тенденцій і 13 осіб, у яких переважають стійкі рефлексивні тенденції. Числове значення  $\frac{1}{2}\sigma$  – 0,79 і, відповідно, інтервал який буде визначати кількість досліджуваних, які схильні до рефлексивних тенденцій буде знаходитись у межах показників часу від 3,27 хв. до 4,85 хв.

Таблиця 2.

## Середні показники I та II вибірок

| Параметри                                   | Медіана | Середнє арифметичне | Стандартне відхилення |
|---------------------------------------------|---------|---------------------|-----------------------|
| Показники тесту                             |         |                     |                       |
| Загальний час відповіді (хв.) по I вибірці  | 3,97    | 4,06                | 1,588                 |
| Загальний час відповіді (хв.) по II вибірці | 4,8     | 5,27                | 2,15                  |
| Загальна кількість помилок у I вибірці      | 14      | 14,49               | 6,913                 |
| Загальна кількість помилок у II вибірці     | 11      | 12,13               | 6,33                  |

Критерій на основі якого ми здійснили даний поділ носить назву відхилення значень від середньої величини на  $\frac{1}{2}$  стандартного відхилення і є описаним у літературі [5].

У процентному відношенні ці групи становитимуть наступний розподіл: група зі стійкими імпульсивними тенденціями – 28,3%, група яка більш схильна до рефлексивних тенденцій – 50% і група зі стійкими рефлексивними тенденціями – 21,7%. Графічно виділені нами групи з особливостями когнітивного стилю зображені на рис. 1 (ліва частина діаграми).

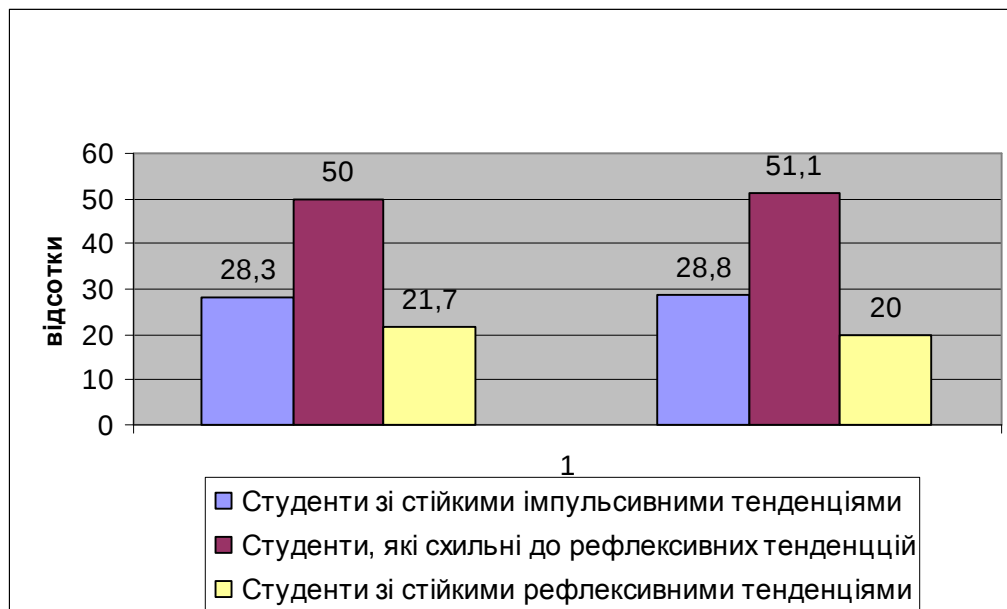


Рис. 1. Тенденції когнітивного стилю за параметрами рефлексивності – імпульсивності досліджуваних у I та II вибірках.

Середня кількість помилок у виділених групах становить: у групи зі стійкими імпульсивними тенденціями – 16,12; у групи, яка більш схильна до рефлексивних тенденцій – 13,9 і група зі стійкими рефлексивними тенденціями – 12,5. Як бачимо, кількість помилок знижується від групи зі стійкими імпульсивними тенденціями до групи із рефлексивними тенденціями.

На основі показників середньої кількості помилок у кожній виділеній нами групі визначимо їх показники продуктивності у відсотках. Для цього спершу визначимо за допомогою пропорційних відношень кількість зроблених помилок у кожній групі у відсотках. У групи зі стійкими імпульсивними тенденціями цей показник становить – 80,6%; у групи, яка більш схильна до рефлексивних тенденцій – 69,5% і група зі стійкими рефлексивними тенденціями – 62,5%. Як бачимо кількість правильних відповідей буде найменшою у групі зі стійкими імпульсивними тенденціями, а найбільшою у групі зі стійкими рефлексивними тенденціями. Показники правильних відповідей (продуктивності) отримаємо у відсотках, коли віднімемо від 100% процентний показник кількості помилок кожної із груп. Отже, показники продуктивності становлять: у групи зі стійкими імпульсивними тенденціями – 19,4%; у групи, яка більш схильна до рефлексивних тенденцій – 30,5% і у групи зі стійкими рефлексивними тенденціями – 37,5%. Графічно ці показники зображено на рис. 2 (ліва частина діаграми).

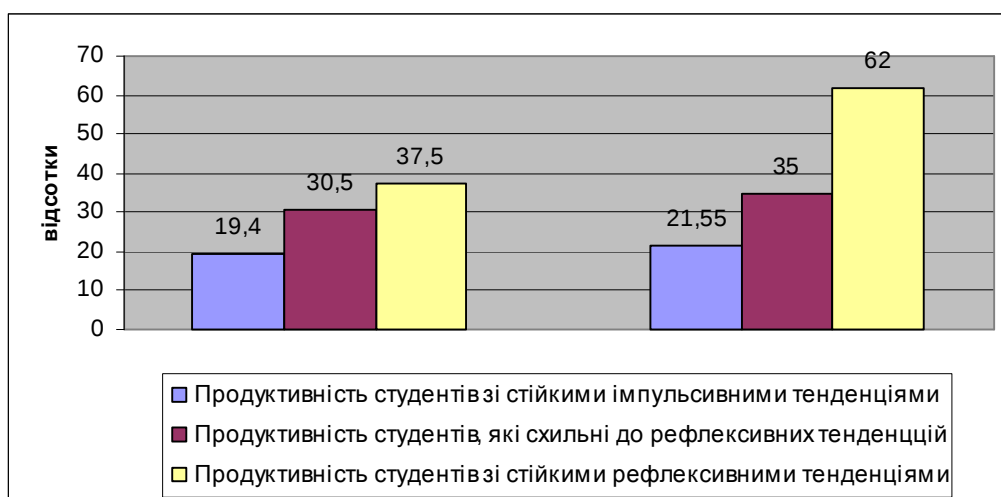


Рис. 2. Показники продуктивності у групах з особливостями когнітивного стилю за параметрами рефлексивність – імпульсивність.

Результати другого етапу дослідження. Основні результати по II вибірці подані у таблиці 3.

Таблиця 3.

Показники когнітивного стилю II вибірки

| Шифр | Стать | Час (хв.) | Помилки | Шифр | Стать | Час (хв.) | Помилки | Шифр | Стать | Час (хв.) | Помилки |
|------|-------|-----------|---------|------|-------|-----------|---------|------|-------|-----------|---------|
| 1    | 2     | 3         | 4       | 1    | 2     | 3         | 4       | 1    | 2     | 3         | 4       |
| 020  | 0     | 2,02      | 16      | 005  | 0     | 4,52      | 7       | 001  | 0     | 5,53      | 11      |
| 006  | 0     | 2,35      | 16      | 042  | 0     | 4,55      | 7       | 045  | 0     | 5,62      | 7       |
| 021  | 0     | 2,67      | 17      | 009  | 0     | 4,6       | 11      | 023  | 0     | 5,97      | 18      |
| 002  | 0     | 2,87      | 27      | 031  | 0     | 4,6       | 13      | 037  | 1     | 5,97      | 12      |
| 010  | 0     | 2,92      | 9       | 030  | 0     | 4,67      | 12      | 040  | 0     | 6,22      | 9       |
| 003  | 0     | 2,97      | 14      | 033  | 0     | 4,68      | 20      | 029  | 0     | 6,25      | 5       |
| 016  | 1     | 3,32      | 16      | 008  | 0     | 4,78      | 23      | 036  | 0     | 6,67      | 6       |
| 025  | 0     | 3,43      | 11      | 024  | 0     | 4,8       | 19      | 012  | 0     | 6,88      | 7       |
| 019  | 0     | 3,5       | 5       | 039  | 0     | 4,9       | 16      | 028  | 0     | 7,02      | 10      |
| 013  | 1     | 3,68      | 4       | 017  | 0     | 5,18      | 10      | 032  | 0     | 7,07      | 15      |
| 007  | 0     | 3,77      | 27      | 044  | 0     | 5,18      | 6       | 035  | 0     | 8,25      | 15      |
| 026  | 1     | 4,01      | 4       | 011  | 0     | 5,22      | 24      | 015  | 0     | 9,07      | 5       |
| 022  | 0     | 4,03      | 12      | 043  | 0     | 5,22      | 10      | 038  | 0     | 9,53      | 8       |
| 004  | 0     | 4,42      | 9       | 041  | 0     | 5,4       | 14      | 014  | 0     | 11,37     | 0       |
| 018  | 0     | 4,42      | 17      | 027  | 0     | 5,47      | 19      | 034  | 0     | 12,02     | 3       |

Аналізуючи показники II вибірки за табл. 3 бачимо, що збільшення загального часу відповіді не завжди призводить до зменшення помилок. У ході емпіричного спостереження нами було відмічено, що студенти, коли отримували завдання, ретельно вивчали стимульне поле. Після першої неправильної відповіді відразу ж давали альтернативну, заготовану заздалегідь. Якщо і вона виявлялася хибною, досліджувані починали діяти методом спроб і помилок.

На основі середніх показників часу (див. табл.2) за допомогою формули  $M \pm \frac{1}{2} \sigma$ , де  $M$  – середнє арифметичне,  $\sigma$  – стандартне відхилення, у II вибірці нами були виділені три групи досліджуваних з особливостями когнітивного стилю: 13 осіб у яких переважають стійкі імпульсивні тенденції, 23 особи, які схильні до рефлексивних тенденцій і 9 осіб, у яких переважають стійкі рефлексивні тенденції. Числове значення  $\frac{1}{2}\sigma$  – 1,075 і, відповідно, інтервал який визначає кількість досліджуваних у групах знаходиться у межах показників часу від 4,195 хв. до 6,345 хв. (див. табл. 3)

У процентному відношенні ці групи становитимуть наступний розподіл: група зі стійкими імпульсивними тенденціями – 28,8%, група яка більш схильна до рефлексивних тенденцій – 51,1% і група зі стійкими рефлексивними тенденціями – 20%. Графічно виділені нами групи з особливостями когнітивного стилю зображені на рис. 1 (права частина діаграми).

Середня кількість помилок у виділених групах становить: у групи зі стійкими імпульсивними тенденціями – 15,69; у групи, яка більш схильна до рефлексивних тенденцій – 13 і група зі стійкими рефлексивними тенденціями – 7,6. Як бачимо, кількість помилок знижується від групи зі стійкими імпульсивними тенденціями до групи із рефлексивними тенденціями.

На основі показників середньої кількості помилок у кожній виділеній нами групі визначимо їх показники продуктивності у відсотках. Для цього спершу визначимо за допомогою пропорційних відношень кількість зроблених помилок у кожній групі у відсотках. У групи зі стійкими імпульсивними тенденціями цей показник становить – 78,45%; у групи, яка більш схильна до рефлексивних тенденцій – 65% і група зі стійкими рефлексивними тенденціями – 38%. Як бачимо кількість правильних відповідей буде найменшою у групі зі стійкими імпульсивними тенденціями, а найбільшою у групі зі стійкими рефлексивними тенденціями. Показники правильних відповідей (продуктивності) отримаємо у відсотках, коли віднімемо від 100% процентний показник кількості помилок кожної із груп. Отже, показники продуктивності становлять: у групи зі стійкими імпульсивними тенденціями – 21,55%; у групи, яка більш схильна до рефлексивних тенденцій – 35% і у групи зі стійкими рефлексивними тенденціями – 62%. Графічно ці показники зображено на рис. 2 (права частина діаграми).

На останньому етапі нашого дослідження ми порівнювали показники когнітивного стилю за параметрами рефлексивності – імпульсивності, що були отримані на попередніх етапах. Аналізуючи середні показники часу і кількості помилок обох вибірок (див. табл. 2) можемо зробити висновок, що у студентів II вибірки час відповіді зростає, а кількість помилок спадає. Для підтвердження значимості виявленої тенденції використаємо критерій достовірності Манна-Уїтні. Зробивши відповідні обрахунки, ми отримуємо основні показники цього критерію:  $U_{\text{емп.}} = 896$  (за критерієм часу),  $U_{\text{емп.}} = 1164$  (за критерієм кількості помилок). На основі кількості досліджуваних у I та II вибірках визначаємо  $U_{\text{кр.}}$ , яке дорівнює: 1095 ( $p \leq 0,05$ ) та 990 ( $p \leq 0,05$ ). Аналізуючи вісь значимості, бачимо що за часом відповіді показник  $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр.}}$  ( $896 < 990$  і  $1095$ ), а за кількістю помилок  $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр.}}$  ( $1164 > 990$  і  $1095$ ). Особливістю показника Манна-Уїтні полягає у тому, що констатувати значимість виявлених відмінностей можна лише у тому випадку коли  $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр.}}$  [5]. Тому встановлена нами закономірність формулюватиметься наступним чином: у процесі вузівського навчання когнітивний стиль за параметрами рефлексивності – імпульсивності змінюється за зростанням часу відповіді, а кількість

помилки при цьому залишається незмінною, а, отже і продуктивність залишається у цілому по вибірці незмінною.

Порівняємо показники продуктивності у виділених нами групах з особливостями когнітивного стилю у I та II вибірках (див. рис. 2). У нашому випадку на увагу заслуговує різниця у показниках продуктивності між групами досліджуваних зі стійкими рефлексивними тенденціями I та II вибірок (відповідно – 37,5% та 62%). На основі цих показників ми можемо встановити ще одну психологічну закономірність: у студентів I вибірки зі стійкими рефлексивними тенденціями у процесі вузівського навчання збільшується продуктивність діяльності, у порівнянні зі студентами II вибірки. Для підтвердження достовірності отриманих результатів використаємо критерій Фішера ( $\phi^*$ ), який використовується у випадку, коли показники порівнюються у відсотках. У нашому випадку числове значення  $\phi^*_{емп.} = 2,4$ , а значення  $\phi^*_{кр.} = 1,64$  ( $p \leq 0,05$ ) і  $2,28$  ( $p \leq 0,01$ ). Отже,  $\phi^*_{емп.} > \phi^*_{кр.}$ , а тому студентів, які схильні до стійких рефлексивних рішень II вибірки характеризує більша продуктивність, ніж студентів, які схильні до стійких рефлексивних рішень I вибірки, а тому у студентів, зі стійкими рефлексивними тенденціями, у процесі навчання розвивається продуктивність когнітивного стилю за параметрами рефлексивності – імпульсивності ще одна встановлена нами закономірність.

**Висновки.** У студентів – психологів у процесі навчання розвивається особливий рефлексивний стиль, який ми назвемо рефлексивний продуктивний стиль. Однак розвиток цього стилю у звичайних умовах вузівського навчання характеризується певними особливостями: показники стилю змінюються за рахунок збільшення часу відповіді (основний показник рефлексивних тенденцій), а розвиток продуктивності відбувається лише у групах зі стійкими рефлексивними тенденціями. Розвинені психологічні характеристики цього стилю є необхідною умовою продуктивності у професійній діяльності психологів практиків. Сформований продуктивний стиль практичних психологів сприятиме детальному аналізу проблем, психологічний зміст яких є наслідком Чорнобильської трагедії.

Перспективою подальших досліджень виступає пошук шляхів оптимізації вузівської підготовки, які сприяли б розвитку цьому стилю, а також пошук взаємозв'язків рефлексивного стилю з іншими параметрами когнітивного стилю, такими як, ригідність – гнучкість та простота – складність та їх взаємозв'язок із інтелектом майбутніх практичних психологів.

### Література

1. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – 2-е изд. – Л.: Издательство Ленинградского университета. – 1988. – 560с.
2. Кон И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. - с
3. Локалова Н. П. Предмет психологии и специфика профессионального мышления психологов// Вопросы психологии. – 2004. - №9. – С. 93 – 95.
4. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 298 с.
5. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2004. - 350 с.
6. Смутьсон М. Л. Психология развития интеллекта. – К.: Нора – Друк, 2003. – 298 с.

7. *Стиль человека: психологический анализ* / Под ред А. В. Либина. – М.: Смысл, 1988. – 310 с.
8. *Холодная М.* Когнитивные стили: парадигма „других” интеллектуальных способностей // *Стиль человека: психологический анализ*/ Под ред. А. В. Либина. – М.: Смысл, 1988. – С. 52-63.
9. *Шкуратова И.* Исследования стиля в психологии: оппозиция или консолидация // *Стиль человека: психологический анализ*/ Под ред. А. В. Либина. – М.: Смысл, 1988. – С. 13-33.

*В статье рассматривается когнитивный стиль по параметрах рефлексивность – импульсивность в качестве психологического механизма, что обеспечивает продуктивность деятельности будущих практических психологов.*

Статью подано до друку 11.05.2006.

## ЧЕРНОБЫЛЬСКАЯ КАТАСТРОФА: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ДУХОВНАЯ ПРОБЛЕМА

*Так же и времени нет самого по себе, но предметы  
Сами ведут к ощущению того, что в веках совершилось,  
Что происходит теперь и что воспоследует позже.  
И неизбежно признать, что никем ощущаться не может  
Время само по себе, вне движения тел и покоя.*

*Лукреций К.*

А.С.Потупа писал: «Доминирующий фактор нашего времени – сложная социальная структура, включающая мощную техносферу, приводит к особой исторической ситуации, когда преобразование глобальных масштабов могут развиваться в сравнительно узких временных интервалах – малых относительно сроков естественной, биологической и тем более геологической эволюции. Деятельность человека выходит на космические рубежи, и оно начинает интенсивно самоперестраиваться, более или менее сознательно генерируя определяющие факторы своего дальнейшего развития [5, с.12].

Каждый момент общеземного календаря сдержит целый спектр времен, соответствующих той или иной ступеньке эволюционной лестницы. Если метить этот момент самыми передовыми достижениями материальной и духовной культуры, достаточно внедрившихся в практику социальных систем, которые и породили эти достижения, то мы немедленно получили забавный результат – в уходящем XX веке присутствуют и целые тысячелетия до нашей эры и кое-что из веков грядущих [5, с.18].

А.Л. Чижевский также отмечал: «Включая человека и его психическую деятельность в область обычных явлений природы, современная наука тем самым дает основания предполагать некоторую зависимость, существующую между проявлениями интеллектуальной и социальной деятельности человека и рядом мощных явлений окружающей его природы» [8].

События по Т.Б. Карцевой, является жизненным лишь в том случае, когда его свершения затрагивают центральные аспекты личности: образ Я, представления о себе и действуют на них либо разрушительно, либо изменяя их [3]. Если в качестве анализа жизненного пути взять **событие**, то наиболее значительными являются такие события, которые приводят к своеобразному «рождению» личности.

Наиболее значительной по своему теоретическому потенциалу была постановка проблемы жизненного пути Ш.Бюлер. Она предложила рассматривать жизнь личности с точки зрения ее индивидуальной истории, динамика которой и представляет собой жизненный путь. Чтобы определить основные факторы, воздействующие на развитие личности, ею был выделен ряд аспектов жизни. Первый аспект – это последовательность «внешних» событий, это линия изменения объективных обстоятельств жизни человека; второй аспект – динамика переживания, ценностей, изменения которых представляет собой «внутренние» события, третий аспект – результаты деятельности человека, уровень объективизации сознания. Результаты изучения многочисленных биографий позволили Ш.Бюлер выдвинуть идею о многофазности жизненного пути человека.

С.Л.Рубинштейн отмечал, что жизненный путь личности должен быть понят как единое целое, как «индивидуальная история», внутри которой возникают

качественно различные этапы: «В ходе этой истории бывают свои события – узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека. Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем проходит через то, что он сделал [6]. Согласно С.Л. Рубинштейну, личность самоопределяется по отношению к внешним условиям и воздействует и как субъект жизни активно их преобразует. Понятие субъекта включает не только психологическую активность, но и социально-психологическую представленность личности в межличностном, жизненном пространстве.

Все события жизненного пути можно разделить по валентности (характеру переживания их субъектом) на позитивные и негативные. «Негативные жизненные события» именуются **катастрофами**, если интенсивность их влияния и скорость наступления настолько велики, что перемены, вызванные этими событиями, выходят за пределы обычных изменений среды, а последствия их воспринимаются как драматические. Временная перспектива включает настоящее, прошлое и будущее и имеет тенденцию к изменению при переживании личностью негативных событий жизненного пути.

**Чернобыльская катастрофа** является уникальным феноменом-«бедствием», который имеет фиксированное начало, но и спустя 20 лет нельзя говорить о его завершении. Население Беларуси, Украины и России продолжают жить в условиях катастрофических факторов, мультифакторность воздействия которого в послечернобыльский период имеет не прямое, а косвенное воздействие на сознание человека и его здоровье. Специфический характер этого воздействия заключается в том, что оно не фиксируется органами чувств человека, но имеет длительный, синергетический характер, сопровождающийся накоплением отрицательной энергии, которая, в конечном счете, разрушает и здоровье, и сознание, и личность в целом.

Не проработанность посттравматического стресса у населения на уровне массового сознания породило огромное количество мифов, легенд, слухов (миф «скорой смерти», миф «тяжелого заболевания», миф «защиты от радиации», миф «случая» и т.д.), как формы защиты от отсутствия достоверной информации о последствиях Чернобыльской аварии. Все это, как не странно, стимулировало необходимость на уровне обыденного сознания человека больше заботиться о своем собственном здоровье и здоровье своих детей [2, с.9].

В белорусской психологии долгое время эти вопросы не разрабатывались. В последние десятилетия отмечены ростом исследований в области кризисной психологии (А.Л.Пергаменщик), теории посттравматического стресса (Н.В.Тарабрина, Л.Г.Дикая, А.В.Махнач). Кроме этого в белорусской психологии одной из первых обратили внимание на психологическую ценность категории «событие», «психологическое здоровье». Впервые понятие «событие» вышло в названии докторской диссертации Л.А.Пергаменщика «Социально-психологическая адаптация человека к кризисным событиям жизненного пути» [4]. Жизненный путь стали рассматривать как пространственно-временное развитие личности, которое определяется тем или иным типом личностно-событийного взаимодействия, воплощенным в конкретных способах поведения в проблемные моменты действительности.

Новое не появляется на ровном месте – из ничего, материалом для его создания всегда служит нечто старое. В частности, это касается и знания. В своей практической

деятельности человек неизбежно сталкивается с новыми объектами и явлениями – тем чаще, чем интенсивней эта деятельность. Собственно знание возникает в процессе привязки этого нового объекта или явления ко всей системе уже имеющихся представлений [5, с.21-22].

Толчком к развитию экологической психологии в Республике Беларусь стал исследования психологических последствий Чернобыльской катастрофы, проведенные в рамках Государственной программы «Охрана материнства», «Дети Беларуси»: «Влияние кризисных событий на дальнейшую жизнедеятельность человека (1997-1998 гг); «Разработка теоретической модели психологического преодоления школьниками негативных событий жизненного пути (2001 г.); «Разработка и апробирование комплексной системы поддержания психологического здоровья школьников, пострадавших от катастрофы на Чернобыльской АЭС (2002-2003 гг.) [1]. Было проведено ряд исследований в рамках Национального института образования Республики Беларусь (1997-2004 гг), в котором принимали участие учащиеся 10-11 классов (372 человека в возрасте от 14 до 17 лет) общеобразовательных школ, гимназий и лицеев г.Минска, г.Барановичи, г.Ельска, г.Добруша, дер.Санюки Гомельской области и 199 взрослых (средний возраст 38 лет), общее количество 1055 человек. Разработан опросник «Способы преодоления негативных ситуаций (СПНС). Результаты исследования легли в основу программы психологической помощи и поддержки юношеству в ситуации потери значимых людей и реализована на базе Детского реабилитационного оздоровительного центра «Ждановичи», в работе с пострадавшими после чрезвычайных ситуаций (трагедия на Немиге, авария в Краснопольской средней школе №1), также использованы при разработке и чтении курса «Кризисная психология» в БГПУ им. М.Танка.

В рамках юношеского возраста временной горизонт личности расширяется вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, а также вширь, включая не только личные, но и социальные перспективы. Было получено, что негативные ситуации препятствуют этому процессу, приводя к «сужению» временной и пространственной перспектив юношества. При «встрече» с негативным событием у личности наблюдается искажение картины жизненного пути, разрыв его целостности, отмечается отношение к негативному событию, как водоразделу жизни; психологическое прошлое «трансформируется в настоящее» [7]. Восприятие негативных событий усиливается возрастными возможностями анализировать жизненные проблемы с помощью абстрактных категорий «конечность», «навсегда», «никогда», что драматизирует социальную ситуацию развития юношей и девушек.

По определению **психологическое преодоление** – процесс постоянно изменяющихся когнитивных и поведенческих усилий индивида с целью управления специфическими требованиями ситуации, которые оцениваются им как подвергающие испытанию и превышающие его ресурсы. Психологическое преодоление негативных событий жизненного пути высокой интенсивности переживания отмечаются: включением дезадаптивных, эмоциональных, пассивных, поведенческих и неконструктивных когнитивных способов преодоления; использованием типичных для данной личности способов преодоления; «сужением спектра применяемых и эффективных способов преодоления.

За рубежом психологические преодоления представлены как осознанные варианты бессознательных защит (по N.Naan). Любой психически здоровый человек сначала прибегает к Я-процессам в форме стратегий преодоления, а когда случай

выходит за границы его возможностей, обращается к защитным механизмам (см. таблица 1).

Таблица 1.

*Я процессы в виде стратегий или защит*

| <b>Преодоление</b>            | <b>Родовой Я-процесс</b>    | <b>Защита</b>        |
|-------------------------------|-----------------------------|----------------------|
| Объективность                 | Когнитивное различение      | Изоляция             |
| Интеллектуальность            | Когнитивное разделение      | Интеллектуализация   |
| Логический анализ             | Увязывание средств с целями | Рационализация       |
| Терпимость к неопределенность | Отсрочивание реакций        | Сомнение             |
| Эмпатия                       | Способность к сочувствию    | Проекция             |
| Регрессия                     | Смещение времени            | Регрессия            |
| Концентрация                  | Избирательность внимания    | Отрицание            |
| Сублимация                    | Смещение потребностей       | Смещение             |
| Замещение                     | Преобразование потребностей | Формирование реакции |
| Подавление                    | Торможение потребностей     | Вытеснение           |

Естественно, эффективным способом преодоления кризиса считается активная позиция человека, предусматривающая энергичные действия, которые одновременно обеспечивают достаточную поддержку (в том числе и социальную, и со стороны семьи), а также позволяют человеку не только свободно выражать свои чувства, но и принимать то, что невозможно избежать. Качество совладения с неблагоприятными жизненными событиями зависит не только от удачного выбора стратегии, но и от индивидуальных особенностей личности. Ведь в кризисной ситуации возраст, пол, интеллект, сила характера и духа, свойства души тоже выступают в качестве ресурсов. К основным адаптивным стратегиям относятся «анализ проблемы», «поиск поддержки», к дезадаптивным – «самообвинение» и «поиск виноватых»[1].

Продуктивность событий в психологической биографии, масштаб временной перспективы, количественный и качественный спектры способов и стратегий преодоления определяются отношением к прошлому (отрицательным, позитивным, амбивалентным), которое свидетельствует о социальной адаптированности личности, адекватным отношением к своему жизненному пути, умением «встраивать» в личный опыт события разной валентности.

Все возрастающий интерес современного человека к проблемам своего психического здоровья вполне объясним и понятен. Люди начинают понимать, что быть психологически здоровым не только приятно, но и очень важно для собственного развития, нормального развития своих детей, будущего.

Когда в нашей практике мелькает неизвестное, мы немедленно начинаем искать схему объяснения среди похожих в каком-то смысле явлений, действовать по аналогии. Явление может оказаться очень близким тому, какое уже изучено – нам повезло, использование аналогий потребует лишь небольших поправок на слегка отличные условия. Но сходство может оказаться и совершенно поверхностным, и

тогда схема объяснения известной ситуации потребует огромной переработки, а через какое-то время окажется, что родилась во истину новая схема, мало похожая на стартовую.

Построение аналогии – естественное начало процесса моделирования нового явления, причем полное моделирование может оказаться и простым и сложным. Важно, чтобы стартовая аналогия была хорошо вписана в круг существующих знаний, в систему культуры – иначе объясняющий рискует впасть в непродуктивное объяснение «неизвестного неизвестным». Аналогия, не опирающаяся на доступную практику, лежащая вне реальной практической активности познающего субъекта, попросту не сработает[4, с.22].

Давно существуют хорошо забытые истины: Психологическое здоровье человек находится в его руках. Сознание – это тот инструмент, с помощью которого человек выделился из пассивного мира живой и неживой природы, стал над ним. Наша задача – максимально использовать все это несметное богатство, настроить его на необходимый режим жизнеспособности и жизнестойкости, на преодоление малейшего отклонения в здоровье, выработать систему анализа жизненных явлений и методику поведения в конкретных ситуациях. Все это поможет не только оздоровлению индивидуальной личности и развитию его экологического сознания, но и всей экологии пространства в целом.

### Литература

1. *Гончарова С.С.* Психологическое преодоление негативных событий жизненного пути в раннем юношеском возрасте: Дисс. ...канд. психол. наук, 2006. – 165 с.
2. *Зозуля Т. В.* Основы социальной и клинической психиатрии: Учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М.: Изд-кий центр «Академия», 2001. – 224 с.
3. *Карцева Т.Б.* Понятие жизненного события в психологии /Психология личности в социалистическом обществе: Личность и ее жизненный путь. – М.: Наука, 1990. – С.88-101
4. *Пергаменцик Л.А.* Социально-психологическая адаптация человека к кризисным событиям жизненного пути: Авторефер. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 /БГПУ им. М. танка, 1999. – 40 с.
5. *Потупа А.С.* Открытие вселенной – прошлое, настоящее, будущее. – Мн.:Юнацтва, 1991. – 558 с.
6. *Рубинштейн С.Л.* Теоретические вопросы психологии и проблема личности //Психология личности: Сб. ст. /Сост. А.Б.Орлов. – 2-е изд. Доп. – М.: ООО «Вопросы психологии», 2003. – С.24-29
7. *Черепанова Е.М.* Психологический стресс: Книга для школьных психологов, родителей и учителей. – М.:Академия, 1996. – 96 с.
8. *Чижевский А.Л.* Физические факторы исторического процесса. - Изд-во: Ассоциация «Калуга-Марс», 1924

*В статті розглядається Чорнобильська катастрофа як соціально-психологічна та духовна проблема. Звертається увага на психологічні способи подолання даної проблеми.*

Статью подано к печати 26.04.2006.

## **ПЕРЕХІД ДО СОЦІАЛЬНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ НАСЛІДУВАННЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПРОДУКТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ**

**Постановка проблеми.** Розвиток наслідування у творчій діяльності зумовлюється не лише змістом та способами виконання самої діяльності, а й особливостями взаємодії особистості з оточенням [3]. Виникаючи в процесі взаємодії дитини та дорослого, наслідування як спосіб засвоєння нового досвіду є суспільним процесом становлення особистості дошкільника [2]. Соціальні чинники визначають напрям розвитку творчих здібностей особистості. Розвиток творчої діяльності у процесі наслідування в дошкільному віці зазнає впливу ряду соціальних факторів, серед яких провідне місце належить можливості отримання визнання за творчу діяльність та ідентифікації із значимою особою [4].

**Короткий аналіз сучасних досліджень.** У сучасних вітчизняних дослідженнях детально розглянуті проблеми структури, механізмів, функцій наслідування у дошкільному віці [9], з одного боку, з іншого визначені особливості прояву та розвитку творчих здібностей у дитячому віці [2; 8]. Однією із провідних проблем аналізу наслідування як соціального процесу є особливості вибору моделі для наслідування [5; 9]. Відповідно до положень вітчизняної психології, діяльність дорослого є провідним зразком для наслідування дошкільників у процесі засвоєння суспільного досвіду та соціально значимих видів діяльності [2; 10]. У сучасних дослідженнях висвітлено питання впливу оцінки оточення на частоту та інтенсивність наслідування особистістю окремих дій моделі [1]. Однак недостатньо з'ясованим залишається питання впливу соціальних факторів на вибір моделі для наслідування в умовах продуктивної діяльності у дошкільному віці.

**Формулювання завдань дослідження.** Попередньо було поставлене завдання вивчення умов та механізмів вибору моделі для наслідування як чинника розвитку творчих здібностей в умовах продуктивної діяльності у дошкільному віці. Ми передбачали, що в процесі виконання продуктивної діяльності досліджувані орієнтуватимуться, з одного боку, на схвалення дорослого, а з іншого – на визнання ровесників. Діяльність дошкільників характеризуватиметься вибіркоким ставленням до дій оточуючих: наслідуючи правильні дії, вони відкидатимуть неправильні. Наслідування творчих дій однолітків слугуватиме засобом задоволення потреби у визнанні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розвиток творчих здібностей у продуктивній діяльності зумовлюється, не тільки діяльнісними, але й соціальними факторами. Ознайомлення зі змістом та способами виконання продуктивної діяльності визначається наслідуванням, яке орієнтоване на точне відтворення дій моделі. Однак наслідування зразка діяльності відбувається у процесі міжособистісної взаємодії, перетворюючи предметну дію наслідування на соціальну, тобто таку, що зумовлюється впливом факторів групової взаємодії.

З цих позицій слід розглянути проблему наслідування дошкільниками дій дорослого та ровесників. В процесі виконання групою дошкільників будь-якої діяльності дії дитини спричинюються двома основними мотивами: отримання схвалення та визнання з боку оточення. Наслідування дій дорослого, що як правило виступає у ролі моделі, забезпечує дошкільникам соціальне схвалення. Однак успішне виконання діяльності всіма дошкільниками виключає можливість самовираження, виділення серед інших засобами самого лише наслідування, що

унеможлиблює задоволення потреби у визнанні. Обмеження діяльності дитини наслідуванням дій дорослого забезпечує тільки позитивну оцінку, але не визнання в колі однолітків.

Механізмом задоволення потреби у визнанні є демонстрація нових зразків діяльності, які привернуть увагу ровесників. Виконання діяльності, якою не володіє більшість, дозволяє дошкільнику отримати визнання та стати моделлю для наслідування іншими дітьми. Наслідування творчих дій ровесників є засобом отримання визнання не тільки для моделі, але і для тих, хто відтворює її дії.

З метою вивчення структури та функцій, а також особливостей прояву соціального компоненту наслідування у продуктивній творчій діяльності дошкільників було організоване експериментальне дослідження [6]. Відповідно до завдань експерименту дорослий („вчитель”) навмисне неправильно виконував діяльність, орієнтуючи дошкільників на її точне відтворення. При цьому в експериментальній групі знаходилася „уміла” дитина, яка демонструвала зразок правильного виконання завдання, але діяльність якої ігнорувалася з боку дорослого.

В умовах експерименту для виконання завдання досліджувані повинні були вибрати модель для наслідування. Відповідно до інструкції точне копіювання дій дорослого було приводом для отримання схвалення з боку дорослого. Психологічним змістом схвалення є утвердження відповідності діяльності досліджуваного соціальним нормам та правилам суспільно цінної діяльності, тобто відповідність очікуванням дорослого. Приводом для отримання схвалення у дошкільному віці, як правило, є чітке та повне відтворення дій моделі, до якого повинні прагнути всі учасники групи. Основними формами схвалення в ході експериментів були позитивна оцінка діяльності в цілому та окремих її елементів. Досліджувані отримували схвалення дорослого тільки за „правильне” виконання завдання (наслідування дій „вчителя”).

Окрім схвалення, виконання продуктивної діяльності у дошкільному віці орієнтоване на отримання визнання з боку ровесників. Визнання характеризує ставлення оточуючих до діяльності індивіда на рівні проявів зацікавленості у діяльності суб'єкта. Приводом для отримання визнання в умовах експерименту було не стільки точне відтворення дій моделі, скільки демонстрація нових зразків поведінки та діяльності. Очевидно, критерієм для отримання певними діями визнання оточення слугували їх актуальність в умовах демонстрації неприйнятної зразка та доступність для відтворення іншими учасниками групи. Таким чином, визнання стосувалося не соціальної ролі, а проявів індивідуальності досліджуваних, що надавало творчим діям особливої цінності як проявам суб'єктності. Основним проявами визнання вважалися спостереження іншими дітьми за діями досліджуваного, питання з приводу виконання окремих елементів, прохання продемонструвати та наслідування способів чи прийомів виконання дій, а також констатація новизни продукту та його вищої якості („У тебе поросся краще, ніж у мене”).

На відміну від схвалення, яке реалізується у позитивній оцінці, визнання може проявлятися, як із позитивним, так і з негативним значенням. Поліус оцінки не зменшує увагу оточуючих, а отже, не зменшує визнання актуальності дій суб'єкта (досліджувані, що демонстрували спонтанні реакції дії у вигляді вередування, позаситуативної активності, отримували таку ж порцію уваги, як і досліджувані, які здійснювали творчі дії (виготовлення власного продукту)).

Таким чином, продуктивна творча діяльність дошкільників регулюється потребами у високій позитивній оцінці та у визнанні діяльності та її продуктів з боку найближчого соціального оточення.

Основним показником впливу соціальних чинників на розвиток продуктивної творчої діяльності дошкільників у дослідженні була вибірковість наслідування як результат розвитку критичності ставлення до дій моделі.

Психологічний зміст вибіркового наслідування виявляється у здатності досліджуваного аналізувати наявні зразки діяльності та відбирати найефективніші для досягнення успіху. Вибірковість наслідування визначає ступінь залежності діяльності досліджуваного від декларованих та соціально закріплених норм групової діяльності (наслідувати будь-які дії „вчителя”) [7]. Здатність нехтувати вимогою дорослого виявляє вищий рівень соціальної зрілості досліджуваних, що виявляється в орієнтації на норми та взаємостосунки групи, а не вказівки дорослого.

В ході експерименту всі досліджувані проявили критичність у ставленні до дій „вчителя” і наслідували правильні дії ровесників. Цей факт свідчить про здатність старших дошкільників долати авторитет дорослого за умови наявності адекватної моделі поведінки. У процесі виконання продуктивної творчої діяльності більшість досліджуваних орієнтувались на дії кількох моделей.

Основними формами прояву вибіркового наслідування протягом експерименту були наслідування дій однієї („умілої” дитини) та кількох моделей. При наслідуванні дій однієї моделі проявом вибіркового розглядалася здатність досліджуваного аналізувати наявні зразки діяльності та обрати найефективніший. Такий тип наслідування був характерний для дітей малознайомих із змістом виконуваної діяльності, незначним досвідом виконання продуктивної творчої діяльності та невисоким розподілом уваги.

Важливим показником вибіркового є прояви вибору моделі для наслідування, що виникають внаслідок розвитку здатності досліджуваного критично ставитись до діяльності інших. Відбір та комбінування окремих елементів діяльності різних моделей дозволяє досліджуваному створювати власні продукти і є передумовою розвитку творчих здібностей. Наслідування переходить із формального відтворення дій моделі, зумовлене нормами діяльності, у соціальне явище, орієнтоване на досягнення успіху та визнання.

Наслідування дій „вчителя” є ознакою орієнтації досліджуваного виключно на дотримання зовнішніх вимог без активізації суб'єктності, в той час, як творчість передбачає не просто запозичення певних зразків, а участь особистості як суб'єкта власної діяльності [4].

Наслідування дій дорослого виступало як одна із форм поведінки дошкільників в умовах експерименту: успішне виконання завдання гарантувало схвалення з боку дорослого. Орієнтація на точне відтворення дій моделі від початку не передбачало внесення змін у процес виготовлення продукту: будь-які зміни вважалися неприйнятними, – що виключало можливість появи нового, творчого продукту. Основою такої спрямованості діяльності є установка на отримання схвалення з боку дорослого за точне копіювання його дій, що реалізується шляхом наслідування. Закріплення наслідуваності як загальної стратегії діяльності є основною для розвитку діяльності дошкільника на рівні точного копіювальника, „слухняного” виконавця, що діє в межах заданих норм.

В експериментальних умовах наслідування дій дорослого виступало фактором, що обмежує творчість дошкільників, оскільки спрямоване на точне копіювання дій моделі.

Крім того, дії дорослого знаходяться поза зоною найближчого розвитку і не можуть бути ефективно засвоєні досліджуваними, що призводило до суб'єктивного переживання неуспіху у діяльності.

Природно, що не всі дошкільники претендують на прояви творчості у звичних умовах [8], частина задовольняється статусом „успішного виконавця”, отримуючи схвалення за правильне виконання завдань діяльності. Наявність в експериментальних групах розшарування досліджуваних за критерієм проявів творчості підтверджує положення Н.В. Хазратової про недоцільність тотального прояву творчості всіма членами групи [8].

Наслідування дій ровесників умовах експерименту свідчить про соціальну регуляцію взаємодії дошкільників як основи розвитку творчих здібностей. Орієнтація на дії ровесників забезпечує можливості вибору ефективних зразків діяльності. Діяльність однолітків, знаходячись у зоні найближчого розвитку, сприймалась досліджуваними як доступна для успішного відтворення. При цьому відмінності у виконанні дій та у готовому продукті усвідомлювалися досліджуваними не як „неправильні”, а як „інші”, тобто як прояви творчості.

Комбінування в одному продукті елементів та деталей, запозичених у різних моделей, призвело до створення творчого продукту, що є прийнятним у колі ровесників. Використання у продуктивній творчій діяльності наслідування дій кількох ровесників є базовою передумовою розвитку творчих здібностей та виникнення творчої діяльності у дошкільному віці. Таким чином, одним із завдань виготовлення досліджуваними нового продукту в умовах експерименту було уникнення внутрігрупових санкцій („будуть сміятися”) та отримання визнання з боку ровесників, що свідчить про соціальну регуляцію розвитку творчої діяльності досліджуваних.

Використання декількох зразків діяльності для наслідування свідчило про вищий рівень володіння досліджуваними змістом та прийомами діяльності та здатності варіювати їх при виконанні завдання. Комбінування окремих прийомів та елементів діяльності дозволяють отримати власний продукт. Важливим фактором, що обумовлює вибір зразка діяльності, є рівень усвідомлення наслідування: із зростанням рівня усвідомлення наслідування відповідно зростає рівень самостійності у виборі відповідних зразків діяльності. Таким чином, здатність критично ставитись до дій моделей та свідомо регуляція кількості використаних зразків, на нашу думку, виступає передумовою формування вибіркової наслідування.

Додатковим показником критичності наслідування ми вважаємо намагання досліджуваних виправити помилки „вчителя” (на початку діяльності „вчитель” ліпить ніжки, а потім голову). Усвідомлення досліджуваними неправильності дій дорослого викликає яскраву реакцію („Що Ви робите? Так не можна! Порося не починають ліпити із ніг) та пошук інших зразків. Отримання „правильного” зразка дій „умілої” дитини викликало полегшення та швидке виконання завдання у відповідності із діями моделі.

При оволодінні змістом та способами виконання діяльності наслідування дій дорослого було орієнтоване на отримання схвалення (за успішне виконання завдання) та визнання (за швидкість оволодіння діяльністю, порівняно з іншими досліджуваними). Втрата можливості отримати визнання за доступний для всіх продукт спонукала дошкільників до пошуку нових способів отримання визнання. Такими засобами виступали будь-які дії, які хоча б найменшим чином відрізнялися від зразка діяльності.

### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

Аналіз отриманих результатів показав, що наслідування у продуктивній творчій діяльності регулюється не лише факторами діяльності, але й соціальними чинниками. Включення соціальної регуляції дозволяє розглядати наслідування як засіб задоволення основних потреб дошкільника: не тільки отримання нового досвіду, але й отримання схвалення та визнання.

При виконанні продуктивної діяльності наслідування дій дорослого та однолітків відрізняється як за змістом, так і за функціями. Наслідування дій дорослого є засобом оволодіння окремими прийомами виконання нової діяльності. Основною функцією наслідування дій ровесників у продуктивній творчій діяльності була перевірка адекватності власних дій та можливості їх використання як засобу отримання визнання.

Передумовою розвитку творчих здібностей у продуктивній діяльності дошкільників є усвідомлюване вибіркове наслідування дій ровесників.

Перспективою подальших досліджень є вивчення особливостей наслідування дошкільниками творчих дій ровесників в умовах нерегламентованої діяльності.

### **Література**

1. Бандура А. Теория социального научения: Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
3. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. – М.: ИП РАН, 1994. – 43 с.
4. Музика О.Л. Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості. - К.: Міжнародна фінансова агенція, 1997. - 24 с.
5. Мухина В.С. Психология дошкольника. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Под ред. Л.А. Венгера. – М., «Просвещение», 1975. – 240 с.
6. Портницька Н.Ф. Динаміка наслідування в процесі розвитку творчих здібностей дошкільників // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 26, 2004. – С. 212 – 219.
7. Популярная психология для родителей / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Просвещение, 1988. – 286 с.
8. Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием микросреды: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1993. – 160 с.
9. Шаповаленко И. В. Формы и функции подражания в детском возрасте. Дисс... канд. психол. наук. – М., 1988.
10. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Гос. учебно-педагогическое издание Мин-ва просвещения РСФСР, 1960. – 328 с.

*В статье рассматриваются особенности подражания в продуктивной творческой деятельности в дошкольном возрасте. Представлены результаты экспериментального исследования подражания дошкольниками действий взрослого и ровесников. Одним из условий развития творческих способностей дошкольников является сознательное избирательное подражание действий ровесников, позволяющее удовлетворить потребность в признании.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

**АКСІОЛОГІЧНА СУТЬ ВАГІТНОСТІ ТА МАТЕРИНСТВА**

Високий темп життя, потоки швидкозмінної інформації, безперервний процес постановки та вирішення нових завдань викликають у душі сучасної людини стан постійної готовності до дії та активного включення в діяльність. Матеріальний та духовний добробут сьогодні багато в чому залежать від того, наскільки успішно людина долає перешкоди, які виникають на її шляху, вміє аналізувати ситуацію, володіє здатністю випробовувати та ризикувати. Можна сказати, що життя як ніколи раніше вимагає від жінок “чоловічого” характеру реагування. Більш того, стиль життя жінки, розпочинаючи з одягу та завершуючи активною внутрішньою позицією, настільки асимілював у себе “чоловічі” риси, що багато з них уже й не сприймаються як виключно такі. Змінити це, на жаль або на щастя, неможливо навіть найбільш зятим противникам радикального фемінізму.

Тим не менш, така трансформація веде за собою як позитивні, так і негативні наслідки. І однією з важливих проблем стає ставлення жінки до народження дитини. Від вірного вирішення цієї проблеми залежить те, чи буде жінка уникати материнства чи всім серцем та розумом буде прагнути його. Це пов'язано як зі ставленням суспільства до вагітності, яка або надмірно ідеалізується, або асоціюється з захворюванням і викликає страх, так і зі ставленням лікарів до вагітних – як до пасивного об'єкта, а не суб'єкта. Тому вагітність та материнство сприймається жінкою не як необхідний щабель розвитку, а як явище, що його гальмує. Тільки змінивши установки та стереотипи, пов'язані з призначенням жінки вагітніти, народжувати та бути матір'ю, ми доб'ємося того, що материнство займе відповідне місце в системі цінностей сучасної жінки.

Ймовірно, це прийде тоді, коли жінка зрозуміє, і найголовніше, - відчує, що вагітність та материнство не є чимось ригідним і гальмуючим її активність, а навпаки сприяє розвитку та відкриває невичерпне джерело радості й творчості. Для цього необхідно створити такі умови, в яких би жінка могла почуватися повноцінною господинею змін, які будуть відбуватися з нею. Тому формування усвідомленої установки на активне переживання вагітності та материнства є більш дієвим способом привертання уваги жінок до змін, що проходять в її тілі та психіці.

Вивчення психології материнства – одна з малодосліджених проблем, яка стоїть перед вітчизняною наукою. Потік досліджень в галузі материнства зарубіжними науковцями, на противагу вітчизняним, відрізняється обширністю та різнонаправленістю концепцій і підходів (культурологічний, етологічний, психоаналітичний, біхевіористський, теорія материнської депривації тощо). Ще один напрямок, під назвою „перинатальна психологія”, зародився і розвивається в руслі трансперсональної психології (С. Гроф, Ф. Лейк, А. Хантер, В. Емерсон).

Дослідження материнства на етапі вагітності, пологів, психотерапевтична робота з батьками, а в подальшому - й з дітьми, розвивається в руслі психоаналізу з другої чверті минулого століття (А. Фрейд, Дж. Боулбі, Е. Еріксон, К. Хорні, М. Кляйн, Д. Віннікотт, С. Фанті, М. Марконе, К. Елячефф). Екзистенційно-гуманістичний підхід розробляли К. Роджерс, В. Франкл, Р. Мей, Дж. Бюдженаль, І. Ялом.

В залежності від предмету дослідження вітчизняні психологи виділяють декілька напрямків вивчення материнства: дитячо-батьківські відносини, взаємодія матері та дитини; материнство в ситуації девіації (феномен материнської депривації, девіантне материнство, матері соматично хворих дітей та дітей-інвалідів); материнство як самостійний психологічний феномен. Більшість робіт пострадянських психологів з даної тематики мають дослідницький характер і направлені на розробку

методів діагностики різних аспектів материнської сфери в руслі вікової психології (Є.О. Смірнова, С.Ю. Мещерякова, Н.Н. Авдєєва, Ю.І. Шмурак, О.В. Баженова, С.І. Захарова, Є.І. Ісеніна), онтогенетичної концепції материнства (Г.Г. Філіппова), біопсихосоціальної концепції девіантного материнства (В.І. Брутман). Варто відзначити, що розпочинається перехід від розгляду материнства виключно в руслі дитячо-батьківських відносин та в ситуації девіації до вивчення материнства як самостійного особистісного феномену. Названі напрямки дослідження материнства у вітчизняній психології сприяють підтримці менталітету материнства.

Виходячи з вищезазначеного, **метою** даної статті є проаналізувати “синдром вагітності” жінки, його роль у становленні жінки-матері та особливості його впливу на психіку жінки.

Вагітність, пологи та материнство – це певні щаблі зрілої жіночої ідентичності. На нашу думку, ці етапи пов’язані між собою таким чином, що від того, наскільки повно жінка проживає попередній етап, залежить можливість й успішність проходження наступного. Розглядаючи вагітність як стадію розвитку, можна виділити основні характеристики цього періоду, оскільки зміни проходять на трьох рівнях людського життя: фізіологічному, психофізіологічному та психологічному. Ми розглянемо психологічні зміни, що відбуваються під час вагітності. Термін “синдром вагітності” введено Н.В.Боровіковою Цей синдром, – це сукупність симптомів, новий психогенний стан, що обмежений визначеним періодом часу, який розпочинається не в день зачаття, а при усвідомленні жінкою свого нового стану, і завершується не пологами, а в момент, “пігмаліонізації” своєї дитини [1].

Як правило, жінка переживає “синдром вагітності” на несвідомому рівні, він має певні часові обмеження та характеризується такими симптомами:

1. На першому етапі найчастіше зазнає афекту усвідомлення себе вагітною. Є.А.Ряпловой встановлено таку закономірність: чим вищий у вагітної соціальний та інтелектуальний рівень, чим більш незалежною та професійно успішною є жінка, тим важче жінці прийняти рішення – стати матір’ю [7].

2. Наступний щабель – симптом прийняття рішення. Характерним для нього є підсвідоме відділення жінкою себе від факту власної вагітності. На даний період акцент робиться на собі, а не на майбутній дитині.

3. Третій етап розвитку синдрому є рефлексивне прийняття нового власного образу “Я – вагітна”. За Н.В. Боровіковою, це симптом нового “Я”, який характеризується прийняттям фізіологічних змін у своєму тілі. Spielberger та Jacobs стверджують, що ці зміни створюють особливий тип психологічного стресу, який характеризується такими проявами, як нудота, блювання та порушення апетиту [1].

Особливої уваги заслуговує симптом емоційної нестабільності, властивий усьому періоду вагітності. Це емоційна дезадаптованість, яка проявляється в коливаннях фону настрою. Коливання настрою можуть виражатися в ступені внутрішньої напруги – від відчуття нудьги, неквапливості, почуття незадоволеності собою, до вербалізованого почуття пригніченості. З моменту усвідомлення та внутрішнього прийняття себе вагітною у жінки виявляється симптом амбівалентного ставлення до вагітності. Д. Пайнз стверджує, що у цей період вагітності характерною є швидка зміна настрою та відновлення попередніх переживань [6].

В.І. Брутман та М.С. Радіонова стверджують, що навіть для найбажанішої вагітності характерним є суперечливий афект, в якому одночасно співіснують радість, оптимізм, надія – і насторожене очікування, страх. Тобто виникають побоювання, пов’язані з майбутніми пологами, невпевненість у своїх силах народити і стати повноцінною матір’ю; страх за здоров’я та долю майбутньої дитини; занепокоєння перед погіршенням матеріального стану своєї сім’ї; перед можливим обмеженням власної свободи і, врешті-решт, переживання своєї тілесної метаморфози і пов’язаної

з цим сексуальної непривабливості [3].

4. Надалі виникає характерна для вагітності психічна перебудова самосвідомості жінки з постійним включенням у неї образу дитини. На цей момент майбутня матір переживає симптом прийняття нового життя в собі. Здебільшого це співпадає з відчуттям перших рухів плоду. Дитина своїми рухами ніби змушує жінку визнати, що в ній знаходиться окрема людина, якою вона не в змозі управляти. Тобто відбувається одухотворення власної дитини, і відчуття рухів дитини приносить почуття ніжності, характеризується теплими емоційними тонами. Деякі жінки занурюються в ці переживання, і в їхній поведінці також можна спостерігати риси дитячості. У цей період вагітності виникає внутрішній діалог матері з дитиною. Особливий емоційний стан допомагає формувати образ дитини, який включається в самосвідомість жінки. Симptom прийняття нового життя в собі є вершиною синдрому вагітності. Він характеризується відповідальністю за дитину, яку виношує жінка, снами, мріями та фантазіями.

5. В наступному етапі явно простежуються зміни в конструктах “Я – оточуючий світ”. Жінки схильні наділяти своє звичне соціальне оточення новими характеристиками на фоні підвищеної вимогливості. Цю схильність виділяють як симптом завищених вимог щодо інших.

У контексті цього симптому слід розглянути феномен недовіри до оточуючих і феномен ставлення до батька дитини. Жінка підсвідомо вимагає до себе особливого ставлення, може маніпулювати оточуючими. Разом з тим, перебудова психіки жінки, пов’язана з необхідністю усвідомлення своєї нової ролі, найбільше впливає на зміни у сприйнятті власного чоловіка, який перетворюється на батька її майбутньої дитини. А більшість чоловіків підсвідомо очікують змін соціометричного статусу та своєї непотрібності (пов’язані з перспективою появи іншого, важливішого в житті жінки), на свідомому рівні приховують викликану цим тривогу, реалізують нові відчуття в неусвідомленому ігноруванні жінки.

Результати дослідження Н.В. Боровикової та С.А. Федоренко дають підстави стверджувати, що несвідомо кожна вагітна жінка звинувачує свого чоловіка в недостатній увазі до себе та майбутньої дитини. Жінка висловлює побоювання, що всі труднощі, пов’язані з вагітністю та материнством, їй доведеться долати самій. Це підсилюється сенсорним голодом, який викликає підвищену подразливість, що нерідко переходить у агресію стосовно оточуючих та власного чоловіка. Симptom відчуття депривації супроводжується духовним відчуженням. У психіці жінки такий стан часто асоціюється з підлітковим віком (відчуття самотності, відсутність порозуміння з батьками) [2].

6. На 20 – 25-тижні вагітності особливої уваги заслуговує симптом сексуальної неповноцінності. Тобто відбуваються фізіологічні зміни, які роблять неповноцінними сексуальне життя для вагітної, і тому виникає або зростає дистанція у спілкуванні з чоловіком.

7. Наступним є симптом страху перед пологами. У кожної вагітної виникає внутрішній конфлікт, який виражається, з одного боку, бажанням якомога швидше народити, а з іншого – уникнути пологів. (Heymans&Winter, Leifer, Kofe та інші).

8. Одним із останніх симптомів є симптом нетерпіння. Цей етап вагітності відзначається тілесним дискомфортом та втомлюваністю з наближенням пологів. Його особливість у тому, що жінка відчуває нетерпіння та збудження, пов’язане з уже набридлою вагітністю, і прагне її завершення. Характерним є коливання настрою: від радості – тому що дитина от-от стане реальністю - до різних свідомих і несвідомих переживань про смерть під час пологів, про те, чи нормально народиться дитина, чи все пройде успішно під час пологів. Деякі жінки відчувають радість від того, що вони врешті-решт знову можуть відігравати активну роль під час пологів і хочуть якомога

швидше позбутися пасивної ролі вагітності [12].

9. Завершальний симптом вагітності, – пігмаліонізація дитини, яка народилася – перехід у сприйнятті матір'ю немовляти від фантастичного образу до реального; подібно Пігмаліону, мати закохується у власний витвір.

Отже, описані симптоми є типовими для періоду вагітності у всіх жінок, але вони виражаються в різних ступенях у кожному конкретному випадку. Найбільш яскраво проявляються описані симптоми при протіканні першої вагітності. Можна зробити висновок, що вагітність є якісно новим станом психіки жінки. Цей стан є переходом до одного з важливих періодів у житті жінки – періоду, коли гармонія в сім'ї у більшій мірі буде залежати від вміння бути мудрою матір'ю.

### Література

1. *Боровикова Н. В.* Психологические аспекты трансформации Я-концепции беременной женщины // Сб. материалов конференции по перинотальной психологии. – СПб, 1998.
2. *Боровикова Н.В.* Психологическая помощь беременным женщинам // Психологическая помощь и консультация. – СПб, 1998. – С. 188-191.
3. *Брутман В.И., Радионова М.С.* Формирование привязанности матери к ребенку во время беременности // Вопросы психологии. № 6. 1997. С. 39-47.
4. *Бюдженталь Дж.* Искусство психотерапевта. - СПб.: Питер, 2001.
5. *Винникотт Д.В.* Маленькие дети и их матери. - М., 1998.
6. *Пайнз Д.* Безсознательное использование своего тела женщиной. – СПб., 1997.
7. *Ряполова Е.А.* Беременность и материнство в системе ценностей современной женщины. Доклад на научно-практической конфер., 2001.
8. *Ланцбург М.Е.* Психологическая помощь семье в период ожидания ребенка и первого года его жизни. // Психотерапия и клиническая психология: методы, обучение, организация. Материалы Российской конференции Психотерапия и клиническая психология в общемедицинской практике 26-28 мая 1999г., СПб-Иваново: Ивановская государственная медицинская академия, Российская психотерапевтическая ассоциация. - 2000 - С.312-320.
9. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства.- М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002.- 240 с.
10. *The Different Faces of Motherhood.* B.Berns, F.Hay eds. N.J., L., Plenum Press Cop., 1988.
11. *Phoenix A., Woollett A., Lloyd E.* eds. Motherhood: meanings, prectices and ideologies. Gender and psychology. L., 1991.
12. *Osofsky, J.D., & Osofsky, H.J.* (1984) Psychological and developmental perspectives on expectant and new parenthood. In R.D. Parke (Ed.) The family: Review of child development research (V ol. 7). Chicago:University of Chicago Press.

*В статье рассматриваются беременность, роды и материнство как определённые ступени зрелой женской идентичности, выделяются основные характеристики периода беременности, а также психологические изменения, которые происходят с личностью; проанализирована сущность понятия «синдром беременности».*

Статтю подано до друку 13.05.2006.

## **ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ РЕГРЕССИОННЫЕ МОДЕЛИ**

На современном этапе развития украинское общество находится на пути к цивилизованному рынку, но поскольку осуществляемые рыночные изменения не являются системными, экономику нашей страны можно охарактеризовать как переходную. Данный тип экономики характеризуют нестабильностью в производственной и финансовой сферах, быстрыми изменениями условий деловой активности, ростом конкуренции во всех сферах деятельности на рынке товаров и услуг. Такого рода условия провоцируют возникновение кризисов на предприятиях Украины, что делает актуальным изучение антикризисного управления.

Поскольку в настоящее время персонал и в частности менеджеры среднего звена, рассматриваются как основной антикризисный потенциал организации [7], актуальным явилось построение математических моделей прогноза эффективности деятельности менеджеров в ситуациях кризиса. При этом предполагалось, что существует линейная зависимость между уровнем выраженности различных параметров эффективности и показателями индивидуально-психологических свойств менеджера.

В основе создания данных моделей заложена парадигма дифференциальной психологии о существовании индивидуальных различий между людьми, предопределяющих их поведение и в том числе профессиональный успех в той или иной деятельности [1]. В теоретическом плане построение математических моделей прогноза эффективности деятельности менеджеров в ситуациях кризиса позволит расширить представление о роли индивидуально-личностных особенностей менеджеров среднего звена в кризисных ситуациях. Практическое значение состоит в том, что специалист по работе с персоналом при отборе получает эффективный инструмент оценки параметров деятельности кандидата.

Цель исследования - прогноз эффективности деятельности менеджеров среднего звена в кризисных ситуациях по различным параметрам с помощью построения уравнений линейного регрессионного анализа, основанных на интегральной оценке индивидуально-личностных особенностей менеджеров среднего звена.

Необходимость проведения психологических исследований индивидуально-личностных особенностей менеджеров среднего звена в кризисных ситуациях отмечается В. Царским и А.Д. Чернявским [8; 9], известными учеными в области психологии менеджмента. По их мнению, учет данных такого исследования будут способствовать изменению сущности и стиля менеджмента предприятия.

Изучение специфики деятельности менеджеров среднего звена или, как их еще называют, универсальных линейных менеджеров, дает основания предположить, что именно психологические особенности менеджеров среднего звена, их профессиональная компетентность могут и должны обеспечить успешный антикризисный менеджмент предприятий, фирм, компаний даже в самых неблагоприятных финансово-экономических условиях [5].

Авторы, исследующие данную проблему подчеркивают важность создания психологических моделей эффективности профессиональной деятельности

менеджера среднего звена. Однако данные модели являются описательными и оперируют качественными, а не количественными показателями [2; 10].

В исследовании участвовали 111 руководителей среднего звена, которые представлены такими должностями как: руководители направлений, менеджеры по закупкам, дежурные администраторы супермаркетов, старшие кассиры и старшие продавцы, заведующие производством. Представленный контингент испытуемых находится в непосредственном подчинении у руководителей высшего звена и являются вторыми по степени влияния на деятельность организации.

В исследовании применялись психологические методики: опросник 16-PF форма А, метод портретных выборов Л. Сонди в адаптации Л. Н. Собчик (двукратное тестирование), метод цветовых выборов М. Люшера (8-цветовой вариант). Методики, обоснование которых приводится здесь [6], предъявлялись в компьютерном варианте с помощью автоматизированного диагностического комплекса «Консул». Данный программный продукт позволяет оперативно после проведения тестирования получать его результаты и обсчитывать специальные интегральные индексы по заданным формулам [3].

Оценивание успешности работы руководителей среднего звена в кризисных ситуациях производилось с помощью метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступали руководители более высокого уровня, которым непосредственно подчинены испытуемые. Экспертная оценка включала профессиональную успешность, коммуникабельность, обучаемость и презентабельность.

Оценка производилась по такой трехбалльной шкале: 1-минимальная оценка (качество выражено в низкой степени), 2 – средняя оценка (качество выражено в средней степени), 3 – максимальная оценка (качество выражено в высокой степени).

Оценивая профессиональную успешность, руководство должно было учитывать работу своих подчиненных в целом, включая как сам процесс работы в кризисной ситуации, так и его результаты.

Под коммуникативностью понималось умение общаться и сходить с людьми, находить с ними «общий язык», иными словами, иметь навыки эффективной коммуникации, что особенно важно в ситуациях кризиса. Именно это качество менеджеров среднего звена стало объектом оценки экспертов.

При оценке обучаемости руководство фирмы учитывало то, насколько менеджеры среднего звена быстро и легко усваивают информацию, а также быстро обучаются новым навыкам работы, что помогает им успешнее справляться с новыми кризисами.

И, наконец, под презентабельностью мы понимали внешний вид. А поэтому оценивалось, как человек одевается, приходя на работу. Хотя менеджерам среднего звена практически не приходится представлять фирму за ее пределами, но то, как они выглядят, выходя на работу, существенно влияет на многие стороны деятельности их подчиненных.

Для прогнозирования успешности деятельности нами была выбрана линейная регрессионная модель, где независимыми переменными являлись показатели психологических методик, а зависимой переменной (внешним критерием) – экспертная оценка.

Предметом множественного регрессионного анализа является установление статистической зависимости среднего значения одной случайной величины  $Y$  от нескольких других величин  $X_1, X_2, \dots, X_n$ . Эта статистическая зависимость находит свое выражение в уравнении:

$$Y = a_0 + a_1X_1 + a_2X_2 + \dots + a_nX_n, (1)$$

где  $a_i$  ( $i = \overline{0, n}$ ) - искомые параметры [4].

Пошаговая множественная регрессия применяется для минимизации количества исследуемых переменных, входящих в исследуемую модель. Использование метода пошаговой регрессии (методов исключения и включения) позволило выявить наиболее существенные признаки для хорошего прогноза уровня эффективности деятельности.

Регрессионные модели были созданы отдельно для мужской и женской части выборки, поскольку в наших результатах были выявлены принципиальные различия в индивидуально-личностных особенностях менеджеров среднего звена в зависимости от пола. Следует сказать, что кодировка показателей теста Сонди осуществлялась согласно следующей таблице (табл. 1):

Таблица 1.

Кодировка показателей теста Сонди

| Показатель теста | 0 | + | -  | +! | +!! | +!!! | ±   | -! | -!! | -!!! | ±!   | ±i    |
|------------------|---|---|----|----|-----|------|-----|----|-----|------|------|-------|
| Кодировка        | 0 | 1 | -1 | 2  | 3   | 4    | 0,5 | -2 | -3  | -4   | 0,75 | -0,75 |

Данные значения вносились в формулу (1). Для показателей методики 16-PF в формулу (1) вводились значения соответствующих факторов. Для показателей методики Люшера вводилось соответствующее место цвета в восьмицветном выборе как показатель его предпочтения-неприятия. В формулах прописными буквами отмечены факторы методики 16-PF, строчными – факторы теста Сонди переднего плана, причем нижний индекс свидетельствует о порядке тестирования, название цвета в квадратных скобках – соответствующий цвет теста Люшера.

Были получены прогностические модели на уровне достоверности коэффициентов регрессии ( $p < 0,05$ ) для следующих экспертных оценок

1) «профессиональная успешность»:

у мужчин  $Y = 2,215 + 0,169 * s_1 - 0,205 * hy_2$ ,

у женщин  $Y = 3,663 - 0,096 * O - 0,108 * F + 0,188 * k_1$ ,

2) «коммуникативность»:

у мужчин  $Y = 1,521 + 0,159 * F + 0,243 * h_1 + 0,239 * d_2$ ,

у женщин  $Y = 1,604 - 0,209 * p_1 + 0,225 * h_2 + 0,116 * E$ ,

3) «способность к обучению»:

у мужчин  $Y = 4,035 + 0,453 * p_2 - 0,177 * L - 0,087 * Q_3 + 0,254 * d_2$ ,

у женщин  $Y = 3,079 - 0,107 * Q_4$ ,

4) «презентабельность»:

у мужчин  $Y = 2,918 - 0,116 * [\text{красный}] + 0,337 * p_2 - 0,154 * L + 0,099 * G$ ,

у женщин модели с достоверными коэффициентами регрессии получено не было.

В данных моделях мы выявили показатели, определяющие зависимость различных параметров эффективности деятельности менеджеров среднего звена от показателей психологических методик. Несмотря на высокую статистическую достоверность коэффициентов представленных моделей ( $p < 0,05$ ), они объясняют лишь небольшую часть дисперсии зависимой переменной, о чем говорят низкие показатели коэффициентов детерминации, в том числе и скорректированные с учетом степеней свободы (0,1 – 0,4). Таким образом, хотя зафиксированные в приведенных моделях взаимоотношения переменных заслуживают высокой степени доверия, их

практическое применение сомнительно, поскольку в них входит лишь ограниченное «ключевых» показателей. В случае «неблагоприятных» значений «ключевых» показателей мы получим низкое значение эффективности и тем самым можем ошибиться в прогнозе, ведь значения в целостном профиле могут быть скомпенсированы другими показателями. Следовательно, необходимы уравнения, содержащие большее число показателей. В теоретическом плане данные модели важны, поскольку дают представление о соотношениях значимых психологических предикторов эффективности в их количественном выражении.

Для работы практического психолога и менеджера мы рекомендуем модели, которые характеризуются максимальным статистическим параметром коэффициента детерминации, скорректированного с учетом степеней свободы (табл. 2).

Вставив из таблицы коэффициенты регрессии в формулу (1) и соответствующие значения мы можем прогнозировать уровень эффективности деятельности менеджеров по одному из критериев. Ориентироваться необходимо на вышеприведенную трехбальную шкалу экспертной оценки.

Таблица 2.

*Коэффициенты регрессии для расчета формул эффективности деятельности менеджеров среднего звена*

| Методики                          | Показатели | Экспертная оценка                |        |                        |        |                         |        |              |        |
|-----------------------------------|------------|----------------------------------|--------|------------------------|--------|-------------------------|--------|--------------|--------|
|                                   |            | Профессиональ-<br>ная успешность |        | Коммуника-<br>тивность |        | Способность<br>обучения |        | Презентаб-ть |        |
|                                   |            | муж.                             | жен.   | муж.                   | жен.   | муж.                    | жен.   | муж.         | жен.   |
| Константа                         |            | -0,744                           | 7,002  | -50,835                | 0,517  | 2,996                   | 3,268  | 41,082       | 5,488  |
| Сонди 1-й выбор<br>Опросник 16-PF | A          |                                  | -0,228 |                        |        | -0,093                  |        |              |        |
|                                   | B          |                                  | 0,038  |                        | -0,075 |                         | 0,077  |              | -0,048 |
|                                   | C          |                                  |        |                        |        |                         | 0,114  | -0,077       |        |
|                                   | E          |                                  |        |                        | 0,138  | 0,120                   | 0,076  |              |        |
|                                   | F          |                                  | -0,066 |                        |        |                         |        | 0,131        |        |
|                                   | G          | 0,100                            | 0,060  | -0,090                 | 0,044  |                         |        | 0,181        | 0,071  |
|                                   | H          |                                  | -0,055 |                        |        |                         | -0,099 |              |        |
|                                   | I          | 0,084                            |        |                        | 0,110  |                         |        |              | -0,077 |
|                                   | L          | 0,059                            | -0,130 | 0,114                  |        | -0,162                  |        | -0,134       |        |
|                                   | M          | 0,073                            | 0,112  | -0,140                 | 0,139  |                         |        |              |        |
|                                   | N          |                                  |        |                        | 0,063  | -0,046                  |        |              |        |
|                                   | O          |                                  | -0,051 | -0,129                 | -0,055 | -0,055                  |        |              |        |
|                                   | Q1         | 0,054                            |        |                        |        | 0,103                   |        | 0,075        |        |
|                                   | Q2         |                                  |        |                        | 0,055  |                         | 0,066  | 0,086        |        |
|                                   | Q3         | -0,152                           |        | 0,108                  |        |                         |        |              |        |
|                                   | Q4         |                                  | 0,078  | 0,148                  | -0,092 | 0,139                   |        |              | -0,120 |
| Сонди 1-й выбор                   | h          |                                  |        | 0,349                  |        |                         | -0,096 | 0,340        | -0,173 |
|                                   | s          |                                  | 0,140  |                        | -0,148 |                         |        |              |        |
|                                   | e          | -0,273                           |        |                        |        |                         | -0,208 |              | -0,324 |
|                                   | hy         | -0,109                           |        |                        |        | -0,135                  | -0,140 | 0,168        |        |
|                                   | k          | -0,322                           | 0,524  | 0,325                  | -0,128 |                         | 0,203  | 0,477        |        |
|                                   | p          | -0,192                           |        | 0,209                  | -0,431 |                         |        |              | -0,272 |

|                 |    |  |        |        |        |        |        |        |        |
|-----------------|----|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                 | d  |  |        | 0,321  | -0,141 | -0,227 |        |        | -0,311 |
|                 | m  |  | -0,093 | -0,316 | -0,212 |        |        |        |        |
| Сонди 2-й выбор | h  |  |        |        | 0,239  |        |        | -0,269 |        |
|                 | s  |  |        | 0,169  |        |        |        |        | -0,268 |
|                 | e  |  | -0,162 |        |        |        | -0,144 | -0,228 | -0,158 |
|                 | hy |  |        |        |        | 0,105  | -0,151 |        | -0,185 |
|                 | k  |  |        | -0,223 |        |        |        | -0,295 |        |
|                 | p  |  | -0,243 | 0,248  | 0,185  | 0,460  |        | 0,374  |        |
|                 | d  |  | -0,157 |        |        | 0,329  | -0,227 |        |        |
|                 | m  |  |        | 0,319  |        | -0,227 |        |        | -0,101 |

*Таблица 2 (продолжение).*

*Коэффициенты регрессии для расчета формул эффективности деятельности менеджеров среднего звена*

| Методики    | Показатели | Экспертная оценка           |        |                   |        |                      |        |             |        |
|-------------|------------|-----------------------------|--------|-------------------|--------|----------------------|--------|-------------|--------|
|             |            | Профессиональная успешность |        | Коммуникативность |        | Способность обучения |        | Внешний вид |        |
|             |            | муж.                        | жен.   | муж.              | жен.   | муж.                 | жен.   | муж.        | жен.   |
| тест Люшера | синий      |                             | -0,100 | 1,305             |        | -0,080               | -0,065 | -1,020      |        |
|             | зелен.     |                             |        | 1,597             | 0,108  |                      |        | -1,093      | 0,102  |
|             | красн.     | 0,098                       | -0,070 | 1,445             | 0,098  | -0,134               | -0,058 | -1,175      | -0,075 |
|             | желт.      |                             |        | 1,471             |        |                      |        | -1,092      |        |
|             | малин.     | 0,105                       | -0,087 | 1,421             | -0,106 |                      | -0,124 | -1,158      | -0,161 |
|             | корич.     |                             | -0,089 | 1,508             | -0,079 |                      |        | -1,054      |        |
|             | черн.      | 0,093                       | -0,120 | 1,456             |        |                      | -0,060 | -1,127      | -0,095 |
|             | серый      | 0,088                       | -0,066 | 1,479             |        |                      | -0,081 | -1,169      | -0,078 |

Для дальнейшей эмпирической верификации мы планируем расширить исследуемую выборку как количественно, так и качественно, что позволит повысить точность прогностических моделей для менеджеров среднего звена, так и рассчитать такие модели для персонала других позиций и звеньев.

#### **Выводы:**

Создание на основании полученных нами данных специальных программных продуктов позволит существенно интенсифицировать отбор менеджеров среднего звена, а также улучшить качество их отбора, что позволит сократить время и затраты на их профессиональное обучение, повысит его эффективность, снизит текучесть кадров, увеличит работоспособность персонала.

#### **Литература**

1. Аминов Н. А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей. – Вопросы психологии. – 1995, №5 С. 5-17
2. Вигдорчик М.И. Методы психодинамической диагностики в комплексном медицинском освидетельствовании моряков: Дис...канд. Мед. наук: 14.01.34. - Одесса, 1999. - 176 с.

3. *Гланц С.* Медико-биологическая статистика. – М.: Практика, 1998. – 459 с.
4. *Григоровская Л.В.* Проблема прогноза эффективности менеджера: рефлексивная технология отбора персонала. //Наукові праці МАУП. Вип. 6: Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності. - Київ, 2003 – С. 177-181.
5. *Давыдов В., Лазарев В.С., Неверкович С.Д.* К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей // Психол. Журн. - 1989. - Т.10. - №1. - С. 32-41.
6. *Родіна Н.В.* Індивідуально-особистісні особливості менеджерів середньої ланки в кризових ситуаціях: психодинамічний підхід. Авт. дис. к. псих. н. – Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, м. Одеса, 2005. – 21с.
7. *Теория и практика антикризисного управления* / Под ред. С.Г. Беляева и В.И. Кошкина. - М.: Закон и право, ЮНИТИ, 1996. -469с.
8. *Царский В.* Современный психологический справочник менеджера. - М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. - 448 с.
9. *Чернявский А.Д.* Антикризисное управление. - К.: МАУП, 2000. - 208 с.
10. *Чистякова Т.Н., Куцевляк И.П.* Профессиональная модель менеджера среднего звена // Школа Эффективного Менеджмента: проблемы, проекты, результаты. Сборник информационно-аналитических и методических материалов. - Саратов, 2002 – С. 15-21.

*У статті менеджери середньої ланки розглядаються як основний антикризовий потенціал організації. Проведено експертну оцінку менеджерів за такими параметрами діяльності: комунікативність, здатність до навчання, професійна успішність, презентабельність. На основі даних регресійного аналізу побудовано математичні моделі прогнозу їх ефективності в ситуаціях кризи. Виявлено ключові психологічні показники, що визначають їх ефективність. Отримані результати дозволять суттєво інтенсифікувати та оптимізувати професійний відбір менеджерів середньої ланки.*

Статья подана к печати 15.06.2006

**ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ  
ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ (ДЛЯ РОБОТИ З НАСЛІДКАМИ  
ТЕХНОГЕННО-ЕКОЛОГІЧНИХ КАТАСТРОФ)**

**Постановка проблеми.** Важливою умовою успішності психологічної діяльності психолога, який буде працювати з наслідками техногенно – екологічних катастроф виступає, у першу чергу, характеристика особистості психолога. Різномісна діяльність практичного психолога висуває додаткові вимоги до його індивідуально – психологічних особливостей, до рівня розвитку комплексу професійно важливих якостей та характеристик особистості психолога.

Наслідки Чорнобильської катастрофи мають страшний і незворотній характер. Адже в першу чергу вони уразили психіку самих чорнобильців. Про це говорили науковці з України, Росії та Білорусі, які зібралися до Чернігова на Міжнародну науково – практичну конференцію „Сучасні проблеми екопсихології”, щоб обговорити та оцінити вплив Чорнобильської катастрофи на психіку людей.

Українська Академія педагогічних наук 20 років поспіль досліджує проблему впливу наслідків аварії на ЧАЕС на психіку жителів України. Її представники стверджують, що у 80-ті роки українці панічно боялися вмерти від радіації, у 90-ті – боялися вмерти від важких хвороб, що виникнуть унаслідок радіації. І лише зараз потроху звикають до радіації і починають майже повноцінно жити.

Аналіз наукової літератури (Г.С. Абрамова, Н.О. Амінов, Р.О. Анісімова, М.Р. Бітянова, І.В. Дубровіна, А.І. Красилю, М.В. Молоканов, О.Л. Музика, О.П. Новгородцев, Н.І. Пов'якель та інші) показує, що у більшості випадків автори обмежуються переліком загальних труднощів, з якими стикаються психологи у професійній діяльності. Мало уваги, на наш погляд, приділяється аналізу психологічних характеристик особистості психолога, який буде працювати з наслідками техногенно – екологічних катастроф, якою вважається майже вся Україна.

На актуальність проблем формування професійно значущих характеристик особистості психолога вказують такі українські психологи як: О.Ф. Бондаренко, Л.В. Долинська, Н.І. Пов'якель, В.О. Семиченко, Н.В.Чепелєвата інші. Але поки що залишаються мало дослідженими характеристики особистості психолога, який працює саме на забруднених територіях. В. Панок вважає, що майже всі українці сьогодні потребують психологічної реабілітації [7]. Катастрофи, а особливо такі масштабні як Чорнобильська, - це події, які мають незворотній характер. Порушується гармонія людини зі світом, тому необхідно людей чи навіть цілі спільноти реабілітувати, тобто приводити їх за допомогою цілеспрямованих дій влади, медиків, психологів до стану гармонії зі світом, у якому вже немає якихось деталей, які були до катастрофи.

Враховуючи актуальність і перспективність означеної проблеми у створенні професійного потенціалу України, у підвищенні рівня професіоналізму в наданні психологічної допомоги після наслідків техногенно – екологічних катастроф, а також недостатній стан розробки означеної проблеми, **мета статті** полягає в аналізі психологічних характеристик особистості майбутнього психолога, який працює й буде працювати з наслідками техногенно – екологічних катастроф.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** В останні роки проблематика дослідження особистісних характеристик психолога набуває все більшого значення. Однією із найважливіших якостей психолога має бути вміння організовувати тривалу

і ефективну взаємодію з клієнтами (В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, О.О. Леонт'єв, С.Д. Максименко, Л.Е. Орбан-Лембрик, Н.І. Пов'якель, О.П. Саннікова, В.А. Семиченко, С.В. Терещук, Н.В. Чепелева, Т.Д. Щербан та ін.), не зважаючи на те, що у більшості клієнтів занадто підвищена тривожність, майже відсутня адаптивність в екстремальних ситуаціях, не стабільна нервова система, часті депресії та суїцидальні думки.

Найважливішими складовими комунікативної характеристики особистості є креативність та культура спілкування. Вони передбачають вміння використовувати різноманітні засоби та методи впливу на клієнта, адекватно сприймати і розуміти його, налагоджувати ефективну взаємодію. Справжня культура спілкування - це й знання про наявні стереотипи взаємодії, й уміння користуватися ними у відповідні моменти, а також уміння розв'язувати такі практичні ситуації, коли використання наявних стереотипів не може дати позитивних результатів.

Культура спілкування включає в себе не лише вміння вести діалог із клієнтом, а й орієнтацію на партнера як на рівноправного суб'єкта спілкування. Вона передбачає активну взаємодію, цілковите взаєморозуміння психолога і клієнта, особливо тих, які проживають на забруднених територіях.

Рівноправний діалог потребує від психолога вміння надавати клієнтові першість у розмові, терпляче вислуховувати його, намагаючись зрозуміти його проблему і не поспішаючи висловлювати свою думку [6].

Спілкування є одним із тих психологічних інструментів, володіння яким відноситься до числа необхідних навичок психолога і може слугувати критерієм рівня професійної підготовленості та компетентності. Наприклад, бесіда, в тому чи іншому її варіанті, включена в усі форми роботи психолога.

Основною функцією психолога, за визначенням спеціалістів є надання клієнту необхідної психологічної інформації та допомоги, стимулювання його особистісного потенціалу на вирішення його проблем та труднощів. В зв'язку з цим зростає значущість процесу комунікації між психологом та клієнтом як партнерів по взаємодії. Як відомо, комунікація характеризується індивідуалізованістю. Суб'єктом комунікації є люди, які мають відмінність за індивідуальною своєрідністю, що приносять у спілкування свій внутрішній світ.

Як зазначає Р. Грінсон, найважливішим умінням є здатність співвідносити свідомі думки, почуття, фантазії пацієнта з їхнім неусвідомленим змістом, сприймаючи не лише текст, що його висловлює пацієнт, а й глибинний підтекст. Тобто це вміння розуміти висловлювання пацієнта на всіх його рівнях - поверховому, зовнішньому та прихованому, внутрішньому. Р. Грінсон писав: «психолог повинен сформулювати словами те, що він збирається розповісти пацієнтові. Він повинен перевести власний процес мислення, тобто первинний процес, у процес вторинний. Крім того, він повинен вирішити, чи можна розповісти це пацієнтові в даний момент. Тут повинні бути використані як його вміння розбиратися у ситуації, так і його емпатія» [6].

Важливим аспектом мистецтва спілкування є вміння психолога використовувати мовчання. У роботі психолога - практика воно може бути активним або пасивним. Клієнту потрібне мовчання психолога, під час якого він намагається якось упорядкувати свої думки, почуття й фантазії. В іншому випадку мовчання психолога може здійснювати на клієнта тиск, щоб він почав говорити.

Дж. Мерфі говорив, що в роботі від психолога вимагається вміння інтегрувати свої професійні знання про особистість, мотивації, психічне здоров'я, а також

загальну ерудицію з розумінням розгортаючогося перед ним і при його безпосередній участі процесу роботи [3].

Іноді кажуть, що психолог здійснює вплив на клієнта всією особистістю, що кожен окремий психолог - це свій особливий метод. Закономірно, що за кожним напрямом психотерапії стоїть його засновник - конкретна людина або школа та її біографія. Наприклад, у своїх пізніх працях К.Роджерс, вважав власну модель психотерапії не лише методом роботи, а й способом життя. Основна концепція його народилася зі слухання бесід психологів з клієнтами та власних почуттів, які виникали при спілкуванні з людьми. Роджерс вирізнявав три умови ефективної взаємодії психолога з клієнтом: щирість, безумовне прийняття іншої людини, здатність до емпатійного розуміння клієнта психологом. За теорією К. Роджерса, не можна заспокоювати клієнта, зупиняти вихід його емоцій і давати поради. Психолог значною мірою повинен стати прикладом для людини не тільки в ситуації парного контакту, парного міжособистісного спілкування, а й прикладом життєдіяльності в цілому [1].

Узагальнюючи свій багаторічний досвід, Ф. Перлз зазначає, що багато психологів, психіатрів або священиків стають непроникними, коли їх захищає професійна роль, не бажають самовдосконалюватися за рахунок пацієнта, боячись зійти до простих смертних: «... Для більшості терапевтів проведення лікування є симптомом, а не професією. Вони переносять свої труднощі на інших і працюють над ними в інших людях, а не в собі». Але наявність власних проблем може стати суттєвим гальмом професійної самореалізації [2].

Таким чином, існує позиція, згідно з якою консультування зорієнтоване переважно на допомогу клієнтові в реорганізації його міжособистісних стосунків, у той час як психотерапевтичний вплив спрямований насамперед на розв'язання глибинних проблем людини, що лежать в основі більшості життєвих труднощів і конфліктів як вважає Ю.Альошина [3].

Основною метою психолога, що проводить консультацію, є допомога клієнтові в усвідомленні його проблем та в пошуку шляхів і способів її як найшвидшого розв'язання. Ця мета реалізується через виконання таких завдань:

- По-перше, психолог повинен уважно вислуховувати клієнта, терпляче вислуховування з використанням спеціальних прийомів на лише близько знайомить психолога з клієнтом та його проблемою, а й допомагає клієнтові краще усвідомити свою ситуацію, приносить йому полегшення і, в результаті, великою мірою визначає ефективність консультативної роботи.

- По-друге, в процесі консультацій психолог-практик працює над розширенням уявлень клієнта про себе, свою конкретну життєву ситуацію, про навколишню дійсність. Саме таким чином здійснюється корекційний вплив психолога на клієнта, внаслідок чого останній починає по-новому бачити й оцінювати свою ситуацію, формулює оптимальні варіанти поведінки в ній.

- По-третє, через поступове й цілеспрямоване обговорення своїх проблем з психологом, клієнт повинен узяти на себе відповідальність за те, що з ним відбувається і дійти до висновку, що він сам відповідає за ситуацію що склалася, і спонукати до змін у своїх ставленнях і поведінці, результатом яких може бути і зміна самої ситуації. Внаслідок консультування клієнт має не тільки краще зрозуміти свою проблему і уявити шляхи її розв'язання, а й повірити у себе і бути готовим до реалізації знайдених способів подолання своїх труднощів.

Однією із важливих здібностей, що необхідно мати психологу - практику для

проведення консультацій є вміння створювати психологічний клімат, що сприяв би вільному процесу комунікації. Значуща роль при цьому належить особистісним властивостям психолога, таким як: комунікабельність, сенситивність, спрямованість на іншого, тактовність, гнучкість тощо [6].

Психолог повинен мати установку на позитивне відношення до клієнта, прийняття його особистості та уникати яких-небудь оцінок та суджень клієнта. Одна із провідних здібностей психолога - це емпатійність - здатність до співчуття і співпереживання, як форми співучасті у переживаннях іншого [1].

До професійно важливих якостей психолога, що визначають успішність професійної роботи, особливо тих, які будуть працювати з наслідками техногенно – екологічних катастроф та екстремальних ситуацій, відносяться: володіння прийомами рефлексивного і активного слухання; вміння точно сприймати інформацію; ефективно слухати та спостерігати; адекватно розуміти вербальні та невербальні сигнали; розрізняти змішані та замасковані повідомлення клієнта; бачити невідповідність між вербальною та невербальною інформацією; запам'ятовувати сказане; здатність критично оцінювати інформацію, враховуючи якість відповідей клієнта, їх відповідність вербального та невербального контексту; вміння бачити та враховувати фактори, які викликають захисну реакцію клієнта, що заважає його включенню у процес взаємодії; стресостійкість, здатність тривалий час витримувати та тримати велику кількість інформації; уважність до рівня втомлюваності та тривожності клієнта.

Для продуктивної діяльності, як визначає Н.І. Пов'якель [6], психологу - практику необхідна наявність та високий рівень сформованості:

- особистісних якостей, що обумовлюють необхідну базу професійного та особистісного зростання (адекватна самооцінка, емпатійність, сенситивність, толерантність до фрустрацій, відсутність або подолання неадекватних психологічних захистів, таких як заперечення і проекції та ін.);
- професійно-важливих якостей мислення (гнучкість і пластичність, творча ініціативність, глибина та допитливість, рефлексивність мислення, схильність до творчої інтуїції та ін.);
- професійно - важливих когнітивних умінь і навичок (слухати іншого, говорити й пояснювати, узагальнювати та виділяти суттєве, запевняти, рефлексувати й формувати прогноз та ін.).

Отже, особистість та професійні якості психолога є фундаментом для подальшої його ефективної практичної діяльності, особливо за умов наслідків техногенно – екологічних катастроф.

Робота психолога в основному спрямована на виправлення міжособистісних стосунків клієнта, вирішення його глибинних проблем, а також внутрішніх конфліктів. Клієнтами є майже психічно здорові люди, чиє звертання за допомогою пов'язане з будь - якими особливими життєвими обставинами, тоді використання бесіди є цілком оправданим, обережним та дієвим підходом в практичній роботі психолога [6].

**Висновки.** Отже, роль у діяльності професійної комунікації психолога - практика особливо за умов наслідків техногенно – екологічних катастроф, дуже важлива й складна, так як кожен раз він зустрічається з різною особистістю, а особистість за своєю природою унікальна, багатогранна та неповторна, а також маємо справу з різною життєвою позицією кожного клієнта у такому спілкуванні. Тому при виборі того чи іншого засобу комунікації, психолог повинен керуватися, у першу

чергу, принципом індивідуального підходу, та ні в якому випадку не користуватися шаблонами, коли навіть у схожих ситуаціях використання одного й того ж засобу не набувається бажаний результат, тому що перед психологом кожного разу зовсім інша людина, особистість, індивідуальність.

### Література

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Е.И. Есениной. – М.: Изд. группа “Прогресс”: “Универс”, 1994. – 480 с.
2. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
3. Основи консультативної психології. Аналіз сучасних концепцій: методичні рекомендації для студентів педінститутів спеціальності “Практичний психолог у закладах освіти” / укл. О.Ф. Бондаренко. – К.: 1992. – 116 с.
4. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
5. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. – 1988. - № 4. – С. 25-34.
6. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія. – Київ, НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 295 с.
7. Панок В. Психорадіація // Україна молода. – 2006. - № 72. С. 7

*В статтє проводиться анализ психологических характеристик будущего психолога, который работает и будет работать с последствиями техногенно-экологических катастроф.*

Статтю подано до друку 10.05.2006.

## РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЇ РЕЛІГІЇ ТА ЇЇ РОЛЬ У СТАНОВЛЕННІ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.

**Постановка проблеми.** Психологія релігії як науковий підхід до вивчення релігійності людини склалася в розвинених країнах Америки і Європи на рубежі ХІХ-ХХ ст. на стику наук - релігієзнавства, експериментальної психології, соціології, етнографії, лінгвістики і філософії.. Виникнення *психології релігії* як самостійної дисципліни пов'язують з виходом книги Ф. Шлейєрмахера „Психологія” (1862).

З кінця ХІХ ст. на базі могутнього розвитку природничих, у першу чергу біологічних наук, а також зміцнення еволюційної теорії з'явилися вільні від теології дослідження з психології релігії. Поступово сформувалося кілька самостійних шкіл:

- 1) емпірична й експериментальна індивідуальна психологія релігії (Г. С. Холл, Е. Д. Старбек, Д. А. Леуба та ін.);
- 2) етнічна і соціальна психологія релігії (Е. Тайлор, Дж. Фрезер, Р. Каретт та ін.);
- 3) психопатологія релігії і, виростий на її ґрунті, психоаналіз (З. Фрейда, К. Юнг, Е. Фромм ін.). [13, с. 57 - 58].

До тридцятих років ХХ ст. в науці панував позитивізм (Т. Флурнуа, В. Гельпах, А. Годен, Р. Тулесс та ін.). Починаючи з 30-х рр. ХХ ст. у західній психології з'явилися роботи школи психоаналітиків, феноменологів, екзистенціалістів; стали розвиватися католицька і протестантська школи „пастирської психології”, що обслуговували діяльність християнських місій. [1, с. 117].

В цілому, у ХХ ст.. ріст популярності психології релігії в науковому світі можна пояснити наступними факторами:

І.Різке збільшення в післявоєнній Америці (1945 і наступні роки) числа віруючих, яке активізувало масові дослідження *образу віруючої людини*. Отримані результати згодом виявилися важливими для використання в ідеологічних і політичних цілях.

2. У наступні десятиліття релігійна тематика стала займати усе більш важливе місце в оцінках міжнародної ситуації; виникали локальні війни з релігійних мотивів у різних країнах світу.

3. Психологія релігії перебувала в руслі пошуку відповідей на екзистенціально-гуманістичні питання, що почали ставитися науковцями після 1950 року в розвинених країнах.

4. У формі трансперсональної психології, психологія релігії відповідає запитам інтегративних тенденцій як у релігії, так і в практичній психології (еклектичній психотерапії) і, таким чином, впливає на розвиток науки в цілому, пропонуючи способи розв'язання основних її проблем [13, с. 29].

Розвиток даної тенденції продовжується й у сучасних умовах. На сьогодні психологія релігії розвивається в таких напрямках:

1. Загальна теорія психології релігії (вивчення змісту і структури релігійної свідомості, специфіки релігійних почуттів, психологічних функцій релігії в духовному житті особистості й суспільства).

2. Диференціальна психологія релігії (розгляд релігійної свідомості і почуттів віруючих з урахуванням конкретного соціального середовища й історичної епохи).

3. Психологія релігійних груп (вивчення соціально - психологічної структури релігійних громад, механізмів навернення у певну віру: наслідування, навіювання, формування настанов та їх вплив на свідомість, почуття і поведінку віруючих).

4. Психологія релігійного культу (дослідження впливу релігійних обрядів на психіку людини).

5. Намічається розвиток педагогічної психології релігії (формування світогляду, орієнтованого на поглиблення знань про різні релігійні течії та терпимості до кожної з них) [13, с. 81].

В представленій тут роботі ми зупинимося, переважно, на розгляді проблеми розвитку психології релігії як окремої галузі психологічних знань та ролі, яка їй відводиться різними психологічними школами у становленні духовності особистості.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Представники вищевказаних психологічних, шкіл, що вивчали проблеми розвитку психології релігії намагалися визначити об'єкт, предмет та задачі її дослідження. Найбільш загальні визначення даються у філософському енциклопедичному словнику: Наприклад, „*Об'єктом* дослідження даної науки - є суб'єктивна сторона релігії, той фрагмент реальності, що характеризує людину, коли мова йде про релігійно зафарбовані психічні явища, які стосуються свідомості й відповідної поведінки особистості, групи людей, суспільства, а також факторів, що їх викликають. До *об'єкта* психології релігії також відносять духовні переживання при наверненні в іншу віру, каятті, гріху, заповідях й інших релігійних феноменах” [8, с.377].

Однак, до цього часу ще не склалося однозначного розуміння *предмета і задач психології релігії*. Одні автори (Т. Флурнуа і Т. Рибо) вважали, що предметом даної галузі психології - є всі елементи релігійного комплексу, з точки зору його впливу на особистість, а безпосередньою її задачею - є вивчення тільки *емоційної сторони* психічного життя віруючого. При такому підході релігійний культ, світоглядний аспект відходять на другий план, оскільки, вважається, що релігійні почуття розвиваються мимовільно.

Інші автори (Г. Олпорт, У. Кларк) вважали, що всі елементи людської психіки: розум, почуття, воля присутні в релігійних переживаннях і тому повинні бути вивчені. Такий дослідник як В. Грюн вважав, що предметом психології релігії є вся „набожна людина у всіх її формах і видах”, а П. Джонсон і Е. Фромм додавали, що повинні вивчатися і соціальні процеси взаємодії релігійних індивідів. Перелік можна продовжити.

Різниця в розумінні предмета психології релігії і допустимості застосування тих або інших методів вивчення цього феномену сформувала різні наукові школи в даній дисципліні. Серед них можна виділити наступні:

*Емпірична індивідуальна психологія релігії.* Засновник даного напрямку - американець Г. С. Холл (1844-1924), а основні послідовники - Е. Д. Старбек (1866-1947), Д. А. Леуба (1868-1946) і Вільям Джеймс (1842-1910). Їх наукові підходи ґрунтуються на біологічному розумінні людської психіки і прагненні суворо дотримуватися принципу „нейтральності в питаннях віри”. Вони вважають, що корінь релігії в почутті, а філософські і теологічні формули - це похідні утворення. Сюди ж відносяться й концепції, що вказують на унікальність людської психіки (У. Кларк, П. Джонсон, В. Грюн, Ф. Хайлер, К. Воббермін й ін.). Незважаючи на розмаїтість представлених підходів, можна привести найбільш характерні висловлювання. Так, американський психолог Г. Олпорт (1897-1967) у своїй книзі „Індивід і його релігія” вказує на той факт, що релігійний досвід кожної людини настільки унікальний і неповторний, що можна припустити формування кожним віруючим своєї особливої релігії.

*Школа соціальної й етнічної психології* сягає своїми коренями в погляди філософів XIX століття, насамперед, К. Маркса, М. Вебера і Е. Дюркгейма. На рубежі XIX - XX століть даний напрямок був доповнений і підсилений роботами англійських антропологів-еволюціоністів Е. Тайлора, Дж. Фрезера, Р. Маретта. Вони докладно розглядають психологічні аспекти релігійних явищ.

К. Маркс уперше підійшов до розгляду релігії в її зв'язку із суспільством. На його думку, релігія є соціальний феномен за своєю природою. Вона включена в систему суспільних відносин і корениться в соціальних структурах, у яких і потрібно шукати пояснення релігії. Релігія, родина, держава, право, мораль, наука, мистецтво і т.д. суть лише особливі види виробництва і підкоряються його загальному закону". [Цит. по: 11, с.62].

Марксистська психологія релігії, була розвинена і продовжена в радянській науковій школі (Л. Войтоловський, , Л. Ігнатенко, В. Носович, М. Рейснер, К. Платонов, Д. Угринович ін.). Однак, у вітчизняній психології, поряд із твердим марксистсько-орієнтованим напрямком, ще в 1978 р. у Тбілісі на міжнародному симпозиумі, присвяченому проблемам несвідомого, ряд авторів ( Н. Н. Брагіна, Т. А. Доброхотова, З. В. Мейен та ін.) виступили з дослідженнями, що не могли бути пояснені ні класичним психоаналізом, ні матеріалістичним атеїзмом. Вони вимагали альтернативних підходів у вивченні проблем несвідомого. Саме до цього напрямку відносилися роботи групи дослідників: В. В. Налімова, Ж. А. Дрогаліної, О. А. Кузнецова (1978), які були присвячені семантичній моделі всесвіту; Є. Головахи, А. Кроніка, присвячені поняттю психологічного часу (1983,1984); А. П. Мумрикова - процесам творчості (1990) й ін. Їхні погляди сприймалися тоді як революційні. Так В. В. Налімов і Ж. А. Дрогаліна заявили про необхідність перегляду діючої наукової парадигми в психології. На їхній погляд, для того щоб проводити подальші дослідження психіки, необхідно:

1. Відмовитися від вимоги точної відтворюваності будь-якого явища.
2. Від твердої вимоги поділу на суб'єкт і об'єкт у процесі пізнання.

3. Від вимоги визнавати онтологічною реальністю тільки те, що може бути сприйняте через прилади.

У першій чверті XX сторіччя цей напрямок розвивався в руслі „французької соціологічної школи". Французький соціолог і філософ Е. Дюркгейм (1858-1917) увів поняття „колективні уявлення і почуття". Релігія, на його погляд, відповідає важливій соціальній потребі - забезпеченню солідарності в суспільстві, його цілісності. Такий дослідник як Леві-Брюль відносив звичаї, мову і вірування до колективних уявлень, що служать „підставою" релігійних інститутів і мають ряд чисто психологічних особливостей. " [Цит. по: 11, с.252].

Німецький учений М. Вебер (1864-1920) - інший великий представник школи соціальної й етнічної психології . Основний висновок , що стосувався даного аспекту його досліджень може бути сформульований так: „Доля нашої епохи з характерною для неї раціоналізацією й інтелектуалізацією полягає в тому, що вищі найбагатші цінності пішли з громадського життя або в потойбічне царство містичного життя, або в братерську близькість безпосередніх відносин окремих індивідів...." [Цит. по: 11, с.160].

Зазначених авторів, передусім, цікавили ті аспекти релігійного впливу на людину, що коренилися в суспільстві, а не філософські, індивідуально-психологічні чи теологічні аспекти релігії. На їх думку, релігія - є соціальний продукт, а релігійність особистості - результат її взаємодії із соціальним оточенням. До даного

напрямку частково можна віднести і соціально-психологічні концепції В. Вундта, Дж. Пратта, Е. Фромма й ін.

Такий однобічний, соціально спрямований погляд на людину, її релігійність змусив ряд вчених у 50 - х рр. XX ст. звернутися до пошуків нових концепцій особистості ( Дж. Ф. Т. Бугентал, С. Джулард, Ш. Бюлер, К. Гольдштейн, А. Маслоу ін.) [16, с.14 - 19]. Таким чином, екзистенціально - гуманістична психологія, яка почала активно розвиватися у другій половині XX ст., стала принципово новим поглядом на переживання людини, зокрема й релігійні. Вирішальний вплив на цю групу психологів зробили роботи датського лютеранського священика і філософа С. К'єркегора (1813 - 1855) і його послідовника німецького філософа М. Хайдеггера (1889 - 1976) [3, с. 533].

Вказаний підхід породив так звану *антропологічну психотерапію*, орієнтовану на філософські концепції особистості: *дзайн аналіз Бінсвангера, (аналіз буття)* за Хайдеггером, Гуссерлем; *недирективну психотерапію* Роджерса, *логотерапію* Франкла й ін. Зокрема К. Роджерс сформулював концепцію прогресивної зміни сфери самосвідомості і людської самооцінки та суб'єкт-суб'єктного відношення до людини [10].

Такий психолог, як В. Франкл звернувся до ідеї зверхсмислу, що здійснюється незалежно від життя окремих індивідів. Бог займає почесне місце в його теорії, а релігійна віра - у практиці логотерапії (медичне священицтво). Бог для Франкла - це співрозмовник у внутрішньому діалозі самих таємних думок, це персоніфікована совість [9, с.334].

Отже, нові екзистенціально-гуманістичні підходи до психології релігії істотно розширили погляд на людину і релігію: людина розглядається у цілісності фізичного (тіло, плоть), душевного (душа, психіка) і духовного (дух) й відносини з нею можуть складатися суб'єкт-суб'єктні, а не суб'єкт-об'єктні.

В останні десятиліття XX сторіччя з'явилася і набрала силу так звана „четверта хвиля" - трансперсональна психологія. Принципи трансперсонального підходу першим сформулював американський психолог А. Маслоу (1908-1970) у 60-х роках минулого сторіччя. Його дослідження, присвячені спонтанним містичним „межевими переживанням" спростовували традиційний психіатричний світогляд, що прирівнював подібні стани людини до психозів. Він вважав, що такий містичний досвід не слід вважати патологічним, скоріше він понад нормальний, оскільки веде до самоактуалізації і притаманний нормальним, у всьому іншому, й цілком адаптованим індивідам. За А. Маслоу саме актуалізовані особистості - це майбутнє суспільство, що зароджується в надрах сьогодення. Вчений виявив, що такі „межові переживання" суб'єкт описує, як „самі чудесні переживання", миті екстазу, захвату, любові або раптового потрясіння від дотику з Буттям, Богом. Маслоу назвав людей, що мають такий досвід, - „трансценденти" саме тому, що вони живуть „на рівні Буття, мають Покликання і можуть описувати Буття через вищі цінності" [Цит. по: 11, с.155-156].

У зв'язку з цими дослідженнями, А. Маслоу проаналізував людські потреби й переглянув значення інстинктів, зазначивши, що природі людини притаманні вищі потреби (метацінності) і прагнення до їх реалізації. „У міру подолання досвіду смерті Его й виходу в трансперсональні сфери, за екраном негативності відкриваються внутрішні джерела духовності і космічних почуттів. Люди одержують доступ до нової системи цінностей і мотивацій, що не залежить від базових інстинктів і відповідає критеріям метацінностей та мета мотивацій [Цит. по: 11, с.218 ].

До таких метацінностей (цінності Буття) психолог відносив наступні: Істина, Доброта, Краса, Цілісність, Єдність суперечностей, Життєвість (процес, рух), Унікальність, Досконалість, Необхідність, Завершеність, Справедливість, Порядок, Простота, Багатство, Легкість, Гра, Самодостатність.

Подібну лінію досліджень запропонував італійський психотерапевт Р. Ассаджіолі (1888 -1974). Він бачив у духовності життєву силу людського існування й саму суть психіки; намітив нову розширену модель психіки і розробив систему психосинтезу як нового методу терапії і самодослідження. Техніка реконструкції психіки, створена ним, - це „синтезуюча психотерапія“, що повинна привести до цільної і гармонійної особистості, шляхом об'єднання всіх якостей та функцій людини, з акцентом на духовні аспекти. Вихідною точкою вивчення людини він вважав її „внутрішній центр“, навколо якого функціонують субособистості. Психотерапевтичний процес, за його методом, полягає в синтезуванні нової особистісної цілісності навколо індивідуального духовного центра. Так Р. Ассаджіолі вперше розробив класифікацію криз, викликаних духовними причинами, і ряд відповідних психотерапевтичних прийомів допомоги при їх проживанні. Як практик Р. Ассаджіолі спостерігав зміни, що відбуваються з людиною, й нерідко поєднані з нервовими, емоційними і розумовими розладами. Аналізуючи суб'єктивні звіти хворих, він прийшов до висновку, що основна причина розладів психіки цієї групи людей пов'язана з релігійними причинами. Хворобливу трансформацію організму викликає зв'язок, що почався, із сакральним. Після закінчення процесу синтезується нова здорова особистість. „Як би ми не сприймали це відношення між індивідуальним й універсальним - як повну тотожність або як подібність, як причетність, або як єдність, - і в теорії, і на практиці потрібно чітко усвідомлювати безмірну дистанцію між духом у його чистому бутті й звичайною особистістю. Перше - це основа, або центр, або самість; друге - це наше маленьке „Я“, наша буденна свідомість“ [Цит. по: 11, с.75-76]. Вчений підкреслює, що тільки лікар (психотерапевт, психолог), який усвідомлює духовну реальність, може розпізнати ці процеси і допомогти.

Ще більш масове практичне втілення ідей трансперсональної психології здійснив американець чеського походження, доктор медицини С. Грофф (р.1931), який вважав, що західна наука наближається до принципового зрушення парадигми, до зміни існуючих понять про реальність і людську природу. У своїй книзі „За межами мозку“ (1993) він дає свою власну релігійну інтерпретацію відомим науковим відкриттям. Людська психіка для С. Гроффа за своєю сутністю співрозмірна усьому Всесвіту. Його нова парадигма заснована на принципі цілісності (холономності), що висувається С. Грофом як сутнісна характеристика самих різних систем вічної (східної) філософії: „На рівні людини це буде образ ньютонівсько-картезіанської біологічної машини і необмеженого поля свідомості. Така ж дихотомія буде відбита в двоїстому аспекті людського мозку, що поєднує цифрове, комп'ютероподібне функціонування і рівнобіжну обробку, керовану холономними принципами“ [2, с. 110].

За Грофом, є чотири рівні функціонування психіки і відповідного досвіду:

1. Сенсорний, пов'язаний з органами чуття.
2. Індивідуальне несвідоме (біографічний матеріал і „системи конденсованого досвіду“ - динамічне сполучення спогадів з різних періодів життя людини, об'єднаних загальними характеристиками).
3. Рівень народження - смерті - „базові перинатальні матриці“, керуючі процесами, що відносяться до перинатального (утробного) рівня несвідомого.

4. Трансперсональний рівень, що виходить за межі власної особистості (переживання ідентифікації з космосом, з іншою людиною й ін.) [2; с. 17].

Таким чином, трансперсональна психологія як новітній напрямок наукового вивчення людини, з одного боку, знімає механістичне уявлення про психіку і дає картину її безмежності, співмірності Всесвіту, з іншого боку, у практичних своїх видах, стає „дверима” у трансцендентне, моделюючи зв'язок з „невідомими силами і станами” [2; 9; 10; 17].

Завершуючи огляд сучасного стану психології релігії, можна відзначити, що ця галузь займає особливе положення в системі наукової психології. Численні психологічні школи, підходи і психотерапевтичні методи можна розділити на три основних напрямки, відповідно до того, як вони відповідають на питання про походження, роль і місце релігії в психічній життєдіяльності людей її вплив на формування духовної самосвідомості особистості та духовності суспільства в цілому.

*Перший напрямок* відводить релігії негативну роль й історично обмежене місце в еволюції суспільства; ступінь її впливу ставитися в залежність від визначеного рівня розвитку продуктивних сил, суспільної свідомості і науки. Представники даного напрямку стоять на позиціях неприйняття релігійної психології, відмовляючи їй у позитивному психотерапевтичному впливі на людей. У кращому випадку, з їхнього погляду, вона носить обмежено-компенсаторний, ілюзорний характер („опіум для народу”). До цього напрямку відносяться психологічні школи, що стоять на позиціях марксизму, фрейдизму, біхевіоризму і т.п. Подібні погляди мали М. Вебер і Е. Дюркгейм.

*Другий напрямок* - психоаналітичний - представлений дослідниками, які вважають, що релігія виросла з природних, матеріальних передумов глибинної людської психіки. Являючи собою „Специфічний інстинкт”, релігія вічна. Тому, з огляду на цей факт, необхідно співпрацювати з нею, дістаючи з багатого релігійного досвіду позитивний потенціал, надаючи великого значення її психотерапевтичному впливові на психічне здоров'я суспільства і людини. Представники цього напрямку використовують нерелігійну практику або методику у своїх психотерапевтичних цілях, віддаючи данину поваги релігійному досвідові. До нього відносяться психоаналіз З. Фрейда, аналітична (глибинна) психологія К. Юнга, трансперсональна психологія С. Грофа, недирективна психологія К. Роджерса, логотерапія В. Франкла й ін.

*Третій напрямок* - конфесійно-орієнтований - утворили учені й релігійні діячі, що, перебуваючи на конфесійних позиціях, відводять релігії вирішальну роль у психотерапевтичному впливі на суспільство і людину, використовуючи, при цьому, наукові підходи й методи для доказу своїх теоретичних посилок і практичних рішень. До цього напрямку відносяться такі автори, як американський психолог Н. Піл, який вважає, що християнство можна розглядати як науку, тому що в психотерапії воно дає „вражаючі результати”; як Р. Туллес, Д. Пратт, П. Джонсон, У. Кларк й ін., які прямо заявляють, що психологія релігії повинна „підкріплювати” релігійний погляд на світ. До цього ж напрямку відноситься і пастирська психологія, як спеціальний розділ практичної теології, що використовує дані світської психології та сучасний напрямок розвитку християнської психології.

**Висновок.** У підсумку можна зазначити: незважаючи на істотні, принципові розходження, усі три напрямки поєднує те, що вони виросли на базі психології релігії. Зазначені суперечності, могла б вирішити одна з галузей психології релігії, а саме, релігійна психологія, що має своїм об'єктом вивчення *стани психіки, які*

виходять за межі того вузького матеріального простору, який було запропоновано наукою людині. Такий напрям вже почав розроблятися окремими науковцями: психологами, культурологами, теологами та педагогами практиками (Б. С. Братусь, С. Л. Воробйов, В. М. Варенко, А. Гармаєв, Б. Нечипоров, А. І. Лахно, Л. В. Сурова та ін.) й на сьогодні, у вітчизняній релігійній традиції відомий, як християнська психологія та педагогіка. Більш глибокий практичний розгляд даного аспекту питання буде представлений у наших наступних роботах.

### Література

1. Букина И. Н., Попова М. Л. Эволюция буржуазной психологии религии // Вопросы научного атеизма. Вып. 11. Психология и религия. - М., 1971.- С. 117.
2. Гроф С. За пределами мезга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. - М.: Московский Трансперсональный Центр, 1993. - 504 с.
3. Экзистенциализм // Философский энциклопедический словарь. - М., 1998.- С. 533.
4. Леонтьев Д. Развитие идей самоактуализации в работах Абрагама Маслоу // Вопросы психологии. - 1987. - № 3. – С. 150 – 157.
5. Лубський В. І., Предко О. І. Психологія релігії: Підручник і хрестоматія. - Ч. 1.: - Київ: „Центр учбової літератури”, 2004. - 208 с.
6. Начала христианской психологии. Учебное пособие для вузов / Б.С. Братусь, В. Л. Воейков, С. Л. Воробьев и др. - М.: Наука, 1995. - 236 с.
7. Новые религиозные культы, движения и организации в России / Трофимчук Н. А., Овсиенко Ф. Г., Одинцов М. И. - М.: Изд - во РАГС, 1998. -347 с.
8. Психология религии // Философский энциклопедический словарь. -М., 1998.-С. 377.
9. Психотерапия и религия // Франкл В. Человек в поисках смысла. -М, 1990. -С. 334.
10. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека. М.: «Прогресс», «Универсум», 1994. -480 с.
11. Религия и общество: Хрестоматия по социологии религии. // Сост. В. И. Гараджа, Е. Д. Руткевич. - М.: Аспект - Пресс, 1996. - 775 с.
12. Самыгин С. И., Нечипуренко В. И., Полонская И. Н. Религиоведение: социология и психология религии. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. - 672 с.
13. Смирнова (Дубова) Е. Т. Введение в религиозную психологию: Учеб. Пособие. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ- М», 2003. - 160 с.
14. Уильям Р. Йонт. Созданы, чтобы учиться. Введение в педагогическую психологию для системы христианского образования: Пер. с англійск.. - СПб.: Христианское общество « Библия для всех», 2001. - 375 с.
15. Филипович Л. Нові релігії в Україні: поява, типологія, перспективи // Релігійна свобода: історичне підґрунтя, правові основи і реалії сьогодення. - К., 1998. - С. 92 - 110 .
16. Шевеленкова Т. Д. Основные направления гуманизации зарубежной психологии// Гуманистические проблемы психологической теории. - М., 1995. - С. 14 - 19.

17. 17.Grof S. Realms of the human Unconscious: Observations from LSD Research. – N. Y., 1975. - 257 p.

*Статья посвящена проблеме развития такого направления психологической науки как психология религии с точки зрения понимания представителями различных психологических школ ее роли и влияния на процесс становления духовности личности. В частности, отмечается, что психология религии, в последние десятилетия, стала той областью психологической науки, которая поставляет материал ученым, специализирующимся в других ее областях. В ней представлены варианты ответов на то, какие обобщенные подходы к пониманию человека существуют в различных религиозных системах. Психология религии дает модель целостного существования человека, что позволяет учитывать в структуре его личности все стороны и аспекты его материальной, социальной и духовной жизни, другими словами, прослеживать взаимосвязь соматических, психических, социальных и духовных сфер в развитии человека.*

Статтю подано до друку 23.05.2006.

## **РОЛЬ СМИСЛОУТВОРЮЮЧОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРЕЖИВАННІ НАСЛІДКІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КАТАСТРОФИ**

Аналіз психологічних наслідків, що виникають в результаті негативних впливів стресогенних факторів, зумовлених дією різних травмуючих подій, належать до числа актуальних проблем сьогодення.

Екологічні катастрофи, викликані різними факторами (аварія на Чорнобильській АЕС, забруднення територій, стихійні лиха) призводять до виникнення великої кількості соціально-психологічних проблем. Це все потребує ґрунтовного аналізу механізмів формування та функціонування екологічної свідомості, розробки методів дослідження психологічних особливостей взаємодії людини довкіллям та розробки методів психокорекції та психотерапевтичної роботи.

Катастрофи спричинюють тотальне потрясіння життєвих основ окремих категорій населення та суспільства в цілому. Вони призводять до зміни звичного укладу життя, як миттєвих так і порівняно пролонгованих в часі (фізичного пошкодження, стресів, зростання девіантної поведінки).

Виявлено, що в умовах адаптації до несприятливого середовища, спричиненого екологічною катастрофою у людей складається переважно неадекватна оцінка умов існування та специфічна система ставлень до себе і цінностей життя [6]. А отже, психолог у роботі з людьми, які постраждали від катастрофи, покликаний допомогти подолати стрес або депресію, пережити втрати, допомогти знайти втрачений смисл життя [8]. Звичайно, для подолання негативних наслідків катастрофи має значення і власна активність постраждалого, яка при певних умовах може приймати вигляд смислоутворюючої.

Таким чином, в данній статті ми спробуємо розглянути психологічні особливості смислоутворюючої активності особистості, можливості її розвитку в людей, постраждалих від екологічних катастроф, визначити перспективи розробки даної проблеми.

Проблема смислоутворення актуальна тим, що в умовах динамічно мінливих реалій сучасного світу в результаті активної смислопошукової діяльності людина може знайти свій життєвий шлях [5]. В той же час осмислення життєвого досвіду, що відкриває психологічний простір для побудови своєї особистості, вибору шляхів і цілей, часто є стихійним. Фактично „ні система традиційного виховання, ні система освіти не вміщують спеціальної задачі по формуванню і розвитку здібності людини до осмислення свого життєвого шляху, до відшукування унікальних смислів своєї життєдіяльності” [5]. Таким чином, на нашу думку, процес смислоутворення може бути корисним при осмисленні наслідків екологічної катастрофи, оскільки їх переживання впливає на постановку цілей життя, на життєдіяльність людини в цілому. При цьому слід прийняти до уваги твердження, що життєві смисли в силу своєї специфіки не можуть бути дані в готовому вигляді або засвоєні через традиційні канали передачі й обміну інформацією [12]. Їх особливість в тому, що суб’єкту належить їх шукати, виявляти і розкривати. Тобто мова йде про певну активність суб’єкта.

З іншого боку, якщо ми говоримо про можливість знаходження смислів, вірогідно йде розмова про те, що є площина, яка виступає джерелом смислоутворення. Аналіз наукової літератури свідчить про наявність положень, які можуть підтвердити дане припущення. В той же час, спираючись на дослідження, в

яких розглядається співвідношення категорій „смысл” та „значение” та основні наукові підходи, в яких досліджуються процеси смислоутворення (Д.О.Леонтьєв, 1999), можна наголошувати на необхідності розширення уявлення про даний процес шляхом більшої зосередженості на ролі в ньому самого суб'єкта.

В науковій літературі проблема активності представлена широко і розглядається дослідниками як.... „загальна характеристика живих істот, їх власна динаміка, як джерело перетворення або підтримання їми життєво значимих зв'язків з оточуючим світом, здібність до самостійної сили реагування” [10]. Науково обґрунтований підхід до осмислення поняття активності підготовлений у вітчизняній психології ідеями Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, Д.Н. Узнадзе, Н.А.Бернштейна, працями К.А. Абульханової, А.Г. Асмолова та інших дослідників, які розкрили найважливіші положення про культурно-історичне опосередкування психічних процесів, про діяльність, співвідношення „зовнішнього і внутрішнього”. При розгляді людської активності називаються, диференціюються та аналізуються найрізніші рівні і типи активності. Головним визначальним складовим елементом, носієм активності є суб'єктна позиція, суб'єктне відношення. Активність виступає як одна з конституючих характеристик людської діяльності, що виражає її здібність до саморозвитку, саморуху через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих творчих (тобто перетворюючих) дійсність предметних дій [11].

Отже, активність особистості пов'язана в першу чергу із реалізацією творчого здійснення життя, тобто самостійним здійсненням діяльності цілепокладання, а така особистість з точки зору Л.В. Сохань володіє не просто набором специфічних якостей і рис, а характеризується особливою будовою своєї індивідуальності, поєднанням людських гідностей в їх структурі, яке надає їх здібності здійснювати особливий вид творчості - життєтворчість, що представляє вищу форму творчого самовираження людини [4].

У вітчизняній психології ідею смислоутворюючої активності розвиває К.А.Абульханова [1]. Вона представляє цей вид активності як особистісну інтерпретацію людиною способу життя, що включає уявлення про місце в суспільстві, про свою спроможність, як життєву „заземленість” або навпаки ідеалістичність. Така особистісна інтерпретація, на думку вченої, і є основа свідомості, а сутність її виражається семантичним інтегралом - унікальною системою домагань, саморегуляції і задоволення [1]. Відповідно, смислоутворення, з точки зору, К.А. Абульханової є „особистісна тенденція до індивідуалізації, її здібність до інтерпретації життя, яка, однак, представляє собою не стільки діяльну і навіть не стільки теоретично-свідому, скільки її екзистенційну здібність. Здібність переживати життя і є здібність бачити смисли ситуацій, подій, відносин”[1, с.102].

В самому широкому уявленні смислоутворення – це процес, в результаті якого ті або інші явища набувають для суб'єкта особистісного смислу, змінюючи особистісний смисл, який вони мали першопочатково [7]. Тут слід розрізняти життєвий смисл як об'єктивну характеристику місця і ролі об'єкта або явища в життєдіяльності суб'єкта і особистісний смисл як складову усвідомлення психічного образу, що репрезентує суб'єкту життєвий смисл відповідного об'єкта (явища). Для В. Франкла пошук смислу пов'язаний із здатністю людини виявляти, розкривати смисли своєї життєдіяльності [12].

Смислоутворююча активність особистості також пов'язана із розвитком суб'єкта діяльності, безумовно, має творчий, неадаптивний характер, може виступати

ефективним засобом подолання негативних наслідків криз, знаходження нових цілей і смислів життєдіяльності.

В основі процесу смислоутворення можуть лежати смислові диспозиції (Д.О.Леонтьєв) – джерелом смислу в даному випадку виступають не мотиви, а значущі об'єкти, відношення до яких вкорінене в структурі особистості у вигляді стійкої смислової диспозиції. Актуалізація диспозицій виражається в породженні актуальних особистісних смислів і смислових настанов, які прагнуть надати діяльності, в якій вони виникли, спрямованості, що узгоджується із спрямованістю смислової диспозиції. І, нарешті, як смислоутворюючі, можуть виступати, цінності особистості. Для Б.С. Братуся - це усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя. В цьому плані, на нашу думку, можна говорити про ті смисложиттєві орієнтації, які можуть визначати осмисленість життя в цілому. Для В.Франкла - це цінності пізнання, творчості і т.д. Д.О. Леонтьєв ставить особистісні цінності на вершину трикутника - схеми смислової регуляції особистості. А.А. Волочков вважає, що цінність об'єктів пов'язана з емоційними реакціями [3]. Тобто їх ціннісні властивості пізнаються особливим чином - в результаті специфічної ціннісної взаємодії з об'єктом. Вчений вважає, що особливо великим смислоутворюючим потенціалом володіють віддалені цінності - цілі. Серед цінностей, які мають значний смислоутворюючий потенціал - естетичні, духовні цінності. Змістовну сторону ціннісного відношення особистості до оточуючого світу, до інших людей і до самої себе обумовлює система ціннісних орієнтацій.

Дослідженням смислоутворюючої активності займались А.А.Волочков, Е.Г.Єрмоленко, які спираючись на погляди К.А.Абульханової наголошували на виключній ролі даного феномену в структурі ціннісного відношення до дійсності. Вчені в результаті психологічного дослідження змогли виокремити типи ціннісної спрямованості особистості [3]. Аналізуючи психологічні особливості структурно-змістовних компонентів активності В.П.Хайкін як момент її руху виділяє „активне пошукове відношення - самовідношення” [14]. Вчений підкреслює: „ Як рух до реального відношення, до діяльності воно відповідним образом співвідноситься з готовністю, настановою, спрямованістю, мотивом, ціллю, але виступає самостійним феноменом [14, с.159]. В.П. Хайкін зазначає, що формування процесу і стану активного відношення включає процеси інтеграції знань про конкретну дійсність. Це особливий рівень і форма самовираження і самопізнання, самореалізації „Я” не лише по відношенню до реальної дійсності, але й по відношенню до себе. Для Л.В. Сохань універсальна здібність людини відноситись до самого себе представляє складний феномен, що вміщує різні аспекти: дана здібність є важливим показником загального розвитку особистості і залежить як від соціальних можливостей, умов, так і від внутрішніх якостей особистості, її спрямованості, прагнення до саморозвитку. З цієї позиції смислоутворююча, смислопошукова активність виступає як форма життєтворчості, оскільки дає можливість визначально впливати на творіння себе, побудову власного життя, виходячи з особистості, її духовного світу, світогляду, цілей, тим більше, що життєтворчість – це процес саме „активної життєдіяльності людини” (Л.В. Сохань, 1985).

„Характерно, що в якості важливого моменту здійснення активного відношення – самовідношення до дійсності виступає внутрішній пошук себе ( свого смислу, осмислення себе) в просторі смислів, пов'язаних з формуванням відповідного рівня Я- позиції і реальним виділенням смислової домінанти” [14, с.157]. На нашу думку подібна позиція є дуже близькою до змісту поняття „смислоутворюючої

активності”, яке розглядається нами в межах даної роботи. Отже, в процесі такої активності здійснюється не просто пошук смислу дії, діяльності, але й відбувається пошук „себе”, осмислення Я, самореалізація, що обов’язково співвідноситься з смисловими утвореннями особистості, які в той же час можуть лежати в основі смислоутворення.

Подібним терміном - смислобудівництво, оперує Ф.Е.Василюк [2], який досліджував переживання людини в критичних ситуаціях, проте за В.П. Хайкіним, смислобудівництво в полісмисловому просторі і виділення в ньому домінантного смислу у відповідності до смислу Я у ситуації, яка створюється, забезпечує формування мотивів його прийняття, створює конструкти відношення, і, нарешті, стимулює потребу сформувати простір відношень між феноменом дійсності і своїм Я, в якому і визначається і завершується активне пошукове відношення, що забезпечує функціональні можливості людини до реального відношення і практичних дій [14]. Таким чином, можна говорити про те, що в процесі смислоутворення, який стимулюється власною активністю суб’єкта, обов’язково здійснюється „пошук себе, осмислення себе” в даній діяльності чи ситуації. В той же час, процес смислоутворення в умовах цілеспрямованої активності, не може розглядатись лише як „ процес розповсюдження смислу від провідних, „ядерних” смислових структур до периферійних” [7]. Швидше за все, цей процес в даному випадку буде включати і процес смислоусвідомлення, тобто включення явищ і подій в систему смислових зв’язків життєвого світу суб’єкта, здібність „бачити їх унікальне, виключне і разом з тим об’єктивне місце у власній життєдіяльності”.

Пошук смислів життєдіяльності призводить до нормального структурування подій життя, до встановлення їх взаємозв’язку і це робить непотрібним механізми захисту, які властиві людям, що постраждали від екологічних катастроф. На нашу думку, активне осмислення наслідків катастрофи, місця надзвичайних подій в своєму життєвому шляху може ефективно впливати на психологічні дії, спрямовані на подолання негативних переживань, скоріше за все, ефективність такого впливу буде позначатись на складанні образу кінцевого результату, до якого повинні призводити ці дії, з’явиться можливість оцінити ефективність дії. І цим самим смислоутворююча активність розглядається в межах осмисленої і конструктивної системи поведінки, і, що, важливо, не є формою пристосування та адаптації до нових умов ( як це відбувається при дії захисних дій, які пов’язані з міфічною свідомістю). Цим самим така модель поведінки (тобто конструктивна) може забезпечувати не просто виживання в екстремальних умовах життя, але й забезпечувати повноцінне усвідомлення самої ситуації і можливості особистості контролювати і впливати на зміни в ситуації. При роботі із постраждалими від екологічних катастроф, доцільним є використання засобів психологічної допомоги, які не спрямовані на подолання окремих симптомів, а сфокусовані за принципом „виведення” травмуючого змісту психіки людини за межу домінантної зони і зазначення його місця в єдиному рядку подій життя [9]. В переживанні наслідків екологічної катастрофи смислоутворююча активність може виявляти у процесі „вписування” надзвичайної події у життєвий шлях через з’ясування зв’язку життєвих обставин до і після аварії та ролі катастрофи на цьому шляху ( тобто через з’ясування смислових зв’язків, їх усвідомлення). Це і буде процесом руху до утворення низки взаємопов’язаних подій, процесом відтворення реальності. Розгортання смислоутворюючої активності особистості людей, які мають негативні переживання пов’язані з екологічною катастрофою, може відбуватись за допомогою психолога як в індивідуальній роботі так і в груповій, в

якій, як відомо, спостерігається зниження напруження переживання людиною унікальності свого стану при зіткненні з такими ж проблемами в інших людей (тобто ознайомлення людини із смислами життєдіяльності інших людей), відбувається висвітлення об'єктивної картини розгортання подій, що стали травмуючими у порівнянні та взаємоуточненні послідовності деталей як вони зафіксувались у пам'яті різних учасників.

Таким чином, екологічні катастрофи, викликані різними факторами призводять до виникнення великої кількості соціально-психологічних проблем, до появи негативних переживань, пов'язаних із втратою близьких, різкою зміною способу життя, втратою смислу життя.

Розгортання смислоутворюючої активності може призводити до усвідомлення смислових зв'язків надзвичайної події із іншими подіями життя, до утворення нових смислів життєдіяльності, осмислення свого Я, до вироблення конструктивних способів поведінки.

До перспектив розробки даної проблеми належить визначення умов розвитку смислоутворюючої активності особистості людей, постраждалих від екологічної катастрофи, дослідження їх смислової сфери, вироблення системи цілеспрямованих психокорекційних заходів ( тобто різних видів індивідуальної та групової корекції), в межах якої буде відбуватись активне осмислення життєвого шляху.

### Література

1. *Абульханова К.А.* Психология и сознание личности: Избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999.
2. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: МГУ, 1984.
3. *Волочков А.А.* Ермоленко Е.Г. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // Психологический журнал, 2004, том 25, № 2, с. 17 – 33.
4. *Жизнь как творчество: Социально-психологический анализ/* АН УССР, ИН-т философии; Отв. Ред. Л.В. Сохань, В.А. Тихонович.-К.: Наук. Думка, 1985.-302с.
5. *Каракозов Р.Р.* Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветский психологии. ( А.Г. Асмолов,.Б.С. Братусь, С.Л. Братченко и др; Д.А.Леонтьев,В.Г. Щур ( ред).- М.: Смысл, 1997.С.257-273.
6. *Кузьменко Є.М.* Особливості ставлення до себе й до життя людей, які пережили екологічні катастрофи. Автореф. Дис...канд. псих. Наук. – К. 2005. –24с.
7. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. – М.: Смысл, 1999 - 487с.
8. *Львовичкіна А.М.* Екологічна психологія: Навчальний посібник.- К.: Міленіум 2003.- 120с.
9. *Основи практичної психології /* В.Панок, Т.Титаренко, Н. Чепелева та ін.:Підручник. К.: Либідь, 1999.- 536с.
10. *Психология.* Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровського. – М., 1990. – С.463-464.
11. *Смирнов С.Д.* Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Изд-во Моск. ун-та ,1985. -231с.

12. Франкл В. Человек в поисках смысла. –М.: Прогресс,1990.-368с.
13. Швалб Ю.Б. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). – К.: Миллениум, 2003.-152с.
14. Хайкин В.Л. Активность ( характеристики и развитие).- М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО „МОДЭК”, 2000.- 448с.

*В статье рассматриваются психологические особенности смыслообразующей активности личности, возможности её развития у людей, которые пострадали от экологических катастроф, намечены перспективы разработки данной проблемы.*

Статью подано до друку 20.05.2006.

## ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ ЗДІБНОСТЕЙ У СИТУАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕОРІЄНТАЦІЇ

### **Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Якість життя дорослої людини в значній мірі визначається її реалізацією у професії. Широко визнаним є зв'язок між професійною діяльністю людини та стратегією її особистісного розвитку. Аналіз літератури дозволяє виокремити декілька важливих позицій, які висвітлюють погляди дослідників на окреслену проблему.

У сучасних дослідженнях підкреслюється значення суб'єктності, як важливого фактору особистісного та професійного розвитку. Сучасні дослідники, характеризуючи високі рівні професійного розвитку, акцентують увагу на здатності професіонала самостійно вибудовувати свою діяльність, змінювати її і розвивати, своєчасно робити вибір, якщо того вимагають життєві обставини. [1,2,4,6].

Особлива увага звертається на розвиток здібностей та їх вплив на рівень професійної діяльності. На думку А.Р.Фонарьова високий рівень професіоналізму можливий за умови оволодіння універсальними здібностями, які дозволяють однаково успішно виконувати різноманітні види діяльності [8].

Схожих позицій притримується О.Л.Музика, пов'язуючи професійний розвиток з розвитком здібностей, який у дорослому віці обумовлюється сформованими цінностями [4].

Важливе значення приділяється часовій перспективі у розвитку особистості. Оптимальні варіанти особистісного розвитку передбачають відносну спадкоємність минулого, теперішнього і майбутнього в поєднанні із змінами, в результаті яких ставляться нові життєві завдання [6].

У психологічній літературі описано різні варіанти професійного розвитку людини, але узагальнюючи, можемо виділити дві стратегії професійної поведінки. Професійна діяльність може зводитись до адаптивної поведінки, яка характеризується тенденціями до пристосування, униканням змін, не бажанням робити вибір. В іншому випадку вона є творчою діяльністю, професійним пошуком, можливістю вибору, коли професія стає однією із форм життєдіяльності людини [3,8].

На нашу думку, теоретичну основу при вирішенні проблеми професійного розвитку у дорослому віці можуть становити такі положення:

- розвиток особистості детермінує професійний розвиток і навпаки (Л.М.Мітіна);
- розвиток здібностей у дорослому віці обумовлюється сформованими цінностями (О.Л.Музика.);
- професійний та особистісний розвиток у дорослому віці відбувається за умови своєчасних самостійних життєвих виборів (Т.М.Титаренко);
- людина повинна володіти розвиненою рефлексією для того, щоб мати змогу вибирати напрямки власного розвитку (М.І.Найденов, С.Ю.Степанов).

### **Завдання дослідження**

Метою проведеного дослідження було вивчення особливостей рефлексії здібностей студенткою, яка здобуває другу вищу освіту за спеціальністю "Психологія". Дослідження проводилося за методикою вивчення динаміки розвитку здібностей, розробленою на кафедрі соціальної та практичної психології ЖДУ імені Івана Франка. Аналіз та інтерпретацію даних проведено у формі порівняння розвитку

окремих структурних компонентів здібностей, що дозволило виявити наявність чи відсутність передумов для формування стратегій творчої діяльності та спрогнозувати подальший професійний розвиток. Припускаємо, що узагальнення окремих практичних дій до мислительних, рефлексія мислительних дій, перенос на різні види діяльності у формі генералізованих стратегій досягнення успіху (цінностей) є основою для формування творчих здібностей.

#### **Опис методики дослідження**

Перший компонент методики дозволяє опосередковано оцінити діяльнісний досвід досліджуваної. Аналіз відбувався за такими напрямками:

- визначення кількості виділених діяльностей та вмінь;
- аналіз змісту діяльностей, виділення спрямованості на ту чи іншу сферу життя;
- виділення найбільш значимих для досліджуваної діяльностей;
- аналіз бажаних вмінь.

Аналіз другого компоненту рефлексії здібностей дозволив опосередковано з'ясувати, наскільки суб'єктивна думка про вироблені вміння у різних діяльностях співпадає з об'єктивним рівнем оволодіння цими діяльностями. Ми припускаємо, що детальний розподіл діяльності на окремі мислительні та практичні дії свідчить про високий рівень оволодіння діяльністю і відповідно про високий рівень розвитку спеціальних здібностей до цієї діяльності.

Аналіз референтного та особистісно-ціннісного компоненту дозволив вивчити коло референтних осіб та з'ясувати, які якості на думку досліджуваної дозволяють їй виглядати успішною в очах оточуючих людей. Ми розглядаємо названі риси як критерії ставлення до себе, як до суб'єкта різних діяльностей.

#### **Результати дослідження**

На прохання назвати діяльності і вміння, якими вона володіє, досліджувана перерахувала 9 діяльностей і відповідно вмінь, оскільки, на думку студентки, вона успішно займалася або займається цими справами. Перераховані уміння відносяться до різних сфер життя.

*Дозвілля:* заняття легкою атлетикою, стрільба із гвинтівки, танці. Наведені діяльності ми віднесли до сфери дозвілля на основі коментарів досліджуваної (заняття танцями, легкою атлетикою "заради власного задоволення", стрільба із гвинтівки "з метою заспокоєння, заради душевного комфорту").

*Побутово-професійна:* пошиття одягу, випікання тіста, в'язання одягу, масаж, шпаклювання. Наведені вміння можна назвати побутовою або напівпрофесійною діяльністю, оскільки ці види робіт виконуються досліджуваною для себе і для інших людей (печиво на продаж, в'язання на заказ).

*Навчання:* вивчення психології.

Серед названих діяльностей навчальна є найбільш узагальненою, широкою діяльністю.

Перераховані діяльності по різному сприймаються досліджуваною з точки зору їх значимості.

Найменш важливими досліджувана вважає заняття легкою атлетикою (26) і танці (16). Ці діяльності залишились у минулому, стали неактуальними на теперішній момент, оскільки з ними не пов'язуються життєві перспективи. Досліджувана усвідомлює, що втратила відповідні вміння і навички і вже не має тих здібностей, які були раніше ("фізична форма вже не та").

Актуальними для досліджуваної є повсякденні справи (шиття одягу,

приготування їжі, в'язання, стрільба), які були у минулому і є у теперішньому житті студентки. Від них досліджувана не відмовляється, але з ними не пов'язує своє майбутнє. Можна припустити, що актуальними, такими, що зберігаються на все життя, є діяльності, якими людина добре оволоділа (має розвинені спеціальні та загальні здібності), які поцінуються значимими людьми (тато і два брати - мисливці), в яких є потреба (стрільба з метою заспокоєння).

Можемо виділити перспективні діяльності, з якими досліджувана пов'язує своє майбутнє, які є у життєвих планах (масажу потребує і потребуватиме хворий син, навчання потрібне для роботи практичним психологом). Припускаємо, що ці діяльності є менш засвоєними порівняно із актуальними (нижчий розвиток спеціальних здібностей), але більш важливими на теперішній момент (масаж -10 балів, навчання -10 балів)

На думку досліджуваної найбільше творчості вона може проявити під час пошиття одягу, в'язання, випікання тістечок. Вона пояснює це тим, що відчуває себе "вільною" і може "привносити щось своє", займаючись лише тією справою, на якій добре розуміється, в якій може передбачити результат, змінюючи щось по ходу дій. .

Серед діяльностей, якими досліджувана хотіла б оволодіти виділяються навчитися водити машину ("для оперативного пересування по місту"), стати тренером "Рівний рівному", працювати практичним психологом з дітьми з особливими потребами. Це потенційні діяльності, які можна назвати життєвими планами студентки, вони перебувають у площині майбутнього, студентка поки що не має відповідного досвіду і здібностей.

Аналіз діяльнісного компоненту рефлексії здібностей, дозволяє зробити такі висновки:

- виділяються вміння, які стосуються різних сфер життя: дозвілля, побутово - професійна, навчальна;
- за рівнем значимості виділяються неактуальні, актуальні, перспективні та потенційні діяльності.

У структурі будь-якої діяльності можемо виділити цільовий (свідома мета) і операційний (дії і операції) компоненти. Дослідження показало, що із структури неактуальних діяльностей перш за все випадає цільовий компонент, при збереженні певних вмінь і здібностей, які з часом також втрачаються. В актуальних та потенційних діяльностях навпаки досліджувана в першу чергу звертає увагу на внутрішню потребу (азарт під час стрільби, бажання виготовляти одяг чи пекти печиво, визначити призначення масажу).

Найбільшу кількість дій досліджувана виділила у такій діяльності як шиття одягу - 9 дій. Це актуальна діяльність, у якій однаково виражені цільовий (настрій, бажання, мета) і операційний (вміння визначити властивості тканини, розкласти тканину, дати припуски) компоненти. Названа діяльність усвідомлюється студенткою на рівні планування діяльності (придумати фасон), необхідних знань і умінь (знати властивості тканини, тримати ритм), але не рефлексуються прийоми логічного мислення, хоч вони мають місце (обрати вид нитки означає порівняти властивості тканини і нитки, правильно розкласти тканину означає проаналізувати напрям нитки у тканині). Можна припустити, що розвинені спеціальні здібності у цій діяльності не узагальнюються до рівня мислительних дій, не переносяться на інші діяльності, відповідно не розвиваються до рівня загальних здібностей.

У неактуальних та потенційних діяльностях або виділялась незначна кількість дій, або дії підмінялись фізичними або психічними якостями. Так, навчальну

діяльність досліджувана описує такими складовими: бажання, наполегливість, інтуїція, характер. Отже, навчальна діяльність рефлексується на рівні мотиваційного компоненту, загальні (планування та контроль діяльності, прийоми логічного мислення) та специфічні дії не рефлексуються.

Таким чином, можемо констатувати, нижчий рівень операційно-когнітивного компоненту рефлексії здібностей у потенційних та перспективних діяльностях, порівняно з актуальними діяльностями.

Аналізуючи референтний компонент рефлексії здібностей, ми виходили з того, що різні види діяльностей (актуальні чи потенційні) оцінюються різними категоріями людей, і відповідно в різних діяльностях задовольняються різні потреби досліджуваної.

Серед значимих людей можемо виділити три категорії:

Родичі: тато, мама, брати

Друзі: університетська подруга і подруга з дитинства

Сусіди

З коментарів досліджуваної у взаємодії з цими людьми задовольняються різні потреби: у взаємодії з родичами - потреба у любові, захисті, підтримці (тато – “все розуміє”, “завжди підтримає”); друзі - потреба у спілкуванні (“є з ким поговорити”), сусіди - потреба у визнанні (“роблю уколи, хоч на вулиці є медсестра”).

Таким чином, для значимих людей студентка є успішною у актуальних діяльностях. Серед названих референтних людей відсутні ті, які могли б оцінити навчальну діяльність (педагоги, студенти). Можливо спрацьовують механізми психологічного захисту і досліджувана не назвала жодної людини, яка б могла об'єктивно оцінити її навчальні успіхи і дати прогноз на майбутню професійну діяльність.

Можна зробити висновок про високий рівень рефлексії референтного компоненту здібностей у актуальних діяльностях і відсутність такої рефлексії у потенційних та перспективних діяльностях.

Аналіз особистісно-ціннісного компоненту дає можливість з'ясувати, які якості на думку досліджуваної дозволяють їй виглядати успішною в очах оточуючих людей. Ми розглядаємо названі риси як критерії ставлення до себе, як до суб'єкта різних діяльностей.

Для досліджуваної це достатньо незначна кількість якостей (наполегливість, благородність, вміння визнати власну неправоту, везіння із батьками), серед яких особистісні риси і соціальна роль дочка. Виділення останньої вказує на несамостійність, залежність, що підтверджується бажаними характеристиками (розвивати силу волі; бути менш консервативною, не боятися змін; відокремитись від впливу значимих людей; рішучість).

Можна зробити висновок про відсутність рефлексії особистісного компоненту здібностей та ціннісну орієнтацію досліджуваної на стосунки з іншими людьми.

### **Висновки**

Проведений аналіз дозволяє зробити такі висновки:

1. Розвиток здібностей відбувається по-різному у різних за рівнем актуальності діяльностях. Можемо констатувати нерівномірність розвитку різних компонентів здібностей у актуальних діяльностях і низький рівень або відсутність розвитку здібностей у потенційних і перспективних діяльностях.
2. Відсутні передумови для формування творчих здібностей досліджуваної у різних діяльностях. Розподіл актуальних діяльностей на окремі дії (рефлексія

операційно-когнітивного компоненту), усвідомлення, що успіхи у цих діяльностях поцінуються з боку референтного оточення (рефлексія референтного компоненту) свідчить про вищий рівень рефлексії здібностей у актуальних діяльностях порівняно із потенційними і перспективними. Але відсутність узагальнення спеціальних здібностей до рівня мислительних дій і їх переносу на інші діяльності унеможливорює формування творчих здібностей. Ще менше можливостей для формування стратегій творчої діяльності у неактуальних, потенційних і перспективних діяльностях, оскільки констатуємо низький рівень рефлексії операційно-когнітивного компоненту і відсутність рефлексії референтного та особистісного компонентів здібностей у цих діяльностях.

3. Низький рівень рефлексії знижує здатність людини робити своєчасний самостійний життєвий вибір. Можна припустити, що рішення здобути другу вищу освіту за спеціальністю “Психологія” є випадковим, зовнішньо мотивованим, несамостійним. Такі результати узгоджуються з характеристиками ціннісної свідомості досліджуваної, отриманими нами попередньо при вивченні ціннісних детермінант рішення здобути другу вищу освіту. Тоді було встановлено відсутність суб’єктних цінностей у ціннісній свідомості студентки, що свідчило про відсутність ціннісних критеріїв вибору нової професії.

4. Відсутність діяльностей, які є актуальними у списку потенційних чи перспективних свідчить про необґрунтованість життєвих планів, розрив між теперішнім та майбутнім, відсутність фундаменту для розвитку здібностей у потенційних та перспективних діяльностях, і узагальнення цих здібностей у вигляді цінностей.

5. Ціннісна підтримка вбачається у спрямуванні студентки на рефлексію кожного окремого компонента здібностей, що сприятиме поступальному розвитку спеціальних, загальних, творчих здібностей у різних за рівнем значення діяльностях.

### Література

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
2. *Завалишина Д.Н.* Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // Психол. журн. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С.5-15.
3. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально экономических условиях // Вопр. психол. – 1997.– № 4. – С.28-38.
4. *Музыка О.Л.* “Три кроки “– концепція програми розвитку здібностей та обдарованості // Гуманізація взаємин учителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти: науково-методичний збірник / За ред. С.Д. Максименка, Г.О. Балла, М.М. Заброцького. – Житомир – Київ, ЖОІППО, 2004. – С.81-88.
5. *Музыка О.Л.* Ціннісна підтримка особистісного росту/ Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. - № 6 (30). – Ч.ІІ. – С.232–240.
6. *Титаренко Т.М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

7. Тичина І.М. Дослідження ціннісних детермінант професійної переорієнтації // Вісник Харківського Національного університету. Серія «Психологія». – Випуск 33. – 2006. – № 662. – С.145–149.
8. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопр. психол. –2004. – № 6. – С.72–83.

*В статье рассматриваются особенности рефлексивных способностей в условиях профессиональной переориентации. Приведены результаты эмпирического исследования данной проблемы.*

Статтю подано до друку 17.05.2006.

## ПРОБЛЕМА СУБ'ЄКТИВНОЇ АКТУАЛІЗАЦІЇ ВІТАЛЬНОЇ ЗАГРОЗИ ЕКОЛОГІЧНОГО ЛИХА ПІДЛІТКАМИ ТА СТАРШОКЛАСНИКАМИ, ЩО ПРОЖИВАЮТЬ У ЗАБРУДНЕНІЙ ЗОНІ ЖИТОМИРЩИНИ

Катастрофа двадцятирічної давності, що трапилась на Українській землі на Чорнобильській АЕС ще довго буде гоїтись і в екологічному, економічному та психологічному сенсі. Хочеться вірити, що процес одужання іде вірним шляхом, проте без всебічного вивчення усіх обставин, причин, наслідків, зрушень зворотних і безповоротних, що мали і мають місце у цій трансграничній надзвичайній ситуації буде важко обрати той єдиний вірний напрям зусиль з подолання наслідків та попередження подібних техногенних, екологічних та соціальних катастроф.

Говорячи про наслідки лиха, техногенної та екологічної катастрофи для здоров'я людей, варто зважати не тільки на санітарні втрати, що викликані вражаючими фізичними чинниками (рівень радіації, доза опромінення тощо), а і на психотравмуючі обставини, що призводять до різноманітних психічних та соматичних порушень у здоров'ї населення.

Практично неможливо оцінити рівень психоемоційного впливу екстремальних чинників на людину оскільки сприйняття того, що відбувається, носить суто індивідуальний (суб'єктивний) характер. Суб'єктивність сприйняття та оцінки подій зумовлюється перш за все індивідуальними відмінностями між людьми. Ці відмінності виявляються не тільки на фізіологічному, на особистісному, а й на інтелектуальному рівнях.

Кожна людина має власні життєві цілі, установки, моральні критерії тощо, проте в інтересах дослідження характеру та інтенсивності впливу екстремальних чинників (тих, що несуть вітальну загрозу) на психічний стан людини ми прагнули обрати достатньо об'єктивний критерій – ступінь розуміння реальної вітальної загрози.

Період, який першочергово ставить проблеми самоаналізу, самостійності у баченні світу стосунків, побудови життєвих планів, самореалізації, охоплює підлітковий вік та ранню юність. Саме у цей час дитина намагається самостійно обрати власні пріоритети, збагнути сенс подій, актуалізувати та узагальнити ментальний досвід, долучитись до вирішення, часом, надто глобальних проблем [1].

Отже, **об'єктом** нашого дослідження є особливості актуалізації реальної вітальної загрози підлітками та старшокласниками, що проживають у забрудненій зоні в наслідок аварії на ЧАЕС.

**Предмет** – особливості раціональної та ірраціональної репрезентації оточуючої дійсності підлітками та старшокласниками, що лежать в основі актуалізації реальної вітальної загрози в умовах проживання на забруднених територіях.

Дослідження передбачало перевірку **гіпотези**: суттєвий вплив на рівень актуалізації реальної вітальної загрози підлітками та старшокласниками забруднених зон буде здійснювати найближче соціальне оточення, що визначатиме особливий характер ірраціонального бачення вітальної загрози – екстраполяцію власних страхів, не впливаючи суттєво на раціональний

**Дослідницька програма** передбачала ряд етапів: створення репрезентативних вибірок, що проживають у забрудненій зоні Житомирщини (група А, n=100), та М.Славутич (група Б, n=100) шляхом рандомізації; організація та проведення індивідуальної бесіди з учасниками дослідження груп А і Б, вивчення когнітивних

стилів (полезалежність/полenezалежність за методикою „Включені фігури”, вузький/широкий діапазон еквівалентності, ригідний/гнучкий пізнавальний контроль за методикою Струпа [3]); обробка та узагальнення, тлумачення отриманих результатів.

Вивчення когнітивних стилів підлітків та старшокласників були достатньо цікавими, мають ряд нюансів, проте, скоріш вони стосуються індивідуальних відмінностей в організації ментального досвіду суб'єкта, тому заслуговують на окреме висвітлення у подальших публікаціях. На наш погляд, в межах зазначеної у темі проблематики, достатньо буде лише зазначити, що суттєвих відмінностей у стильовій поведінці щодо переробки інформації між групами А та Б не знайдено (за  $\varphi^*$ ,  $/p < 0,05/$ ).

Аналіз усного опитування підлітків та старшокласників, що народилися і проживають у так званих забруднених районах Житомирщини (Ємільчинський, Олевський, Лугінський, Новоград-Волинський, Корстенський, Володар-Волинський) виявив домінуючий характер актуалізації загрози, що витісняється у підсвідоме (78% опитаних) – заперечення існування реальної вітальної загрози щодо проживання на території забруднених важкими металами. Серед проблем, що вказуються підлітками та старшокласниками є **соціальні** (алкоголізм батьків, фізичне насильство, обмежений фінансовий ресурс, хронічні хвороби рідних, їх смерть, тривалий неповний склад сім'ї із-за потреби у заробітку одного чи декількох членів), **психологічні** (занижена самооцінка, ангедонія, апатія, відсутність стійкого інтересу /захоплення/ тощо) та **соматичні** (безсоння, болі в суглобах, головні болі тощо).

Очевидним постає факт, що об'єктивний стан речей стосовно здоров'я, реальних обставин не має бути для психологічного аналізу суттєвим, адже особливий інтерес полягає у тому **як** підліток чи старшокласник **ставиться до нього**, що хоче повідомити, висловлюючи свої побоювання, сподівання, проблеми, **які плани у нього на майбутнє, що він уже зробив для їх досягнення**.

Особливий інтерес полягає у тому, яким чином факти негараздів проблемного віку переплітаються з реальною екологічною загрозою у свідомості дитини, як заломлюються через її психічне, куди буде зорієнтовано її ресурс, до яких заходів варто вдатися дорослому, щоб обрати оптимальний рівень втручання у вибір життєвого шляху цілого постчорнобильського покоління.

Виходячи із дослідницького інтересу, варто було б зупинитись в аналізі двох сфер, що визначають актуалізацію явища у психіці людини – ірраціональної та раціональної, використавши уже знайомі категорії **життєвого сценарію** [2] та **когнітивних стилів** [3] як посередників між суб'єктом і дійсністю, що мають прямий вплив на особливості протікання індивідуальних адаптаційних процесів людини.

Для аналізу ситуації, що склалася, було вирішено порівняти особливості характеру актуалізації вітальної загрози групи А та групи Б. Суттєвих відмінностей у сфері раціонального пізнання та його стильових особливостей, що вивчались нами за допомогою методик, запропонованих у своїх дослідженнях М.О.Холодною [3] не було знайдено. Індивідуально-своєрідні способи переробки інформації про своє оточення у вигляді індивідуальних відмінностей у сприйнятті, аналізі, структуруванні, категоризації, оцінці подій представниками обох груп (А і Б) представлені як ті, що мають певний, характерний для цих періодів рівень сформованості пізнання.

Виходячи із вищевказаного, подальший інтерес нашого дослідження був зорієнтований у напрямку вивчення та дослідження сфери ірраціонального пізнання, що закладається з дитинства у межах найближчого соціального оточення як стратегічна позиція світобачення, цілеспрямованих зусиль, планів на майбутнє – особливостей життєвого сценарію груп А та Б.

Категорію життєвого сценарію (Life-script) ми запозичили у ТА, який пропонує розуміти її як неусвідомлюваний людиною план життя, що складається нею у дитинстві, підкріплюється батьками, „виправдовується” наступними подіями і завершується так, як було вирішено з самого початку. Період дорослішання – підлітковий, юнацький, дає шанс змінити його перебудувати, обрати той, який буде адекватний обставинам, запускає процес пошуку власного життєвого шляху, проте, чи це під силу без допомоги дорослих?...

Умови формування життєвого сценарію у групи А та Б були різними, продиктовані різними причинами, проте суттєвими для нашого аналізу постали такі:

- на момент катастрофи батьки групи А проживали на нинішній території, а групи Б – приїхали до міста лише у дев'яностих;
- батьки дітей групи А не були активними щодо змін у своєму житті, батьки групи Б свідомо пішли на зміни;
- отже, життєві сценарії групи А та групи Б мали б формуватися за різних соціальних, психологічних, проте схожих екологічних обставин.

Формування життєвих установок груп А та Б зумовлювалися не тільки зовнішніми чинниками, такими як вплив батьків або навколишнього середовища, а і власною репрезентацією дійсності скоріше обумовленою почуттями, а не ретельним обмірковуванням (особливо ранні рішення сценарію). Хоча батьки не можуть примусити дитину прийняти ті або інші рішення відносно її сценарію, вони можуть справити на ці рішення значний вплив [2], адже вони адресуються у вербальному та невербальному вигляді несучи якесь послання, на основі яких дитина робить умовиводи про себе, інших людей та світ у цілому.

Саме ці сценарні послання утворюють ту змістовну структуру, у відповідь на яку дитина приймає головні рішення щодо свого сценарію, суб'єктивно актуалізуючи ті із них, що є найбільш значимими, важливими, основними у її житті, планах на майбутнє.

Принципова відмінність міри актуалізації вітальної загрози у ментальному досвіді підлітків та старшокласників груп А та Б полягає в ступені усвідомлення власного контролю над життєвими негараздами.

Група А, користуючись батьківським сценарієм „Слід коритись обставинам, які сильніші за нас”, відмовляються визнавати факт реальної вітальної загрози, що є довкола, часом нехтуючи медичним обстеженням, а, особливо подальшими діагностичними та лікувальними процедурами (лише 15% виявлених хворих серед дорослого та молодшого населення звертаються у подальшому по медичну допомогу).

Група А визнає той факт, що проживає в умовах виключного інтересу тільки час від часу: то у зв'язку з черговою річницею (у ЗМІ), то у зв'язку з незрозумілим обстеженням – можливо, йдеться про вимагацькі почуття (Racket feeling), які були завчені та підкріплені у дитинстві. Вони переживаються у самих різних стресових ситуаціях, не сприяючи при цьому вирішенню проблем дорослої людини. Часом, подібні скарги є прямим вимаганням уваги до себе, що продиктована сукупністю сценарних поведінкових проявів, які спрямовані в обхід свідомості на маніпулювання

оточенням, супроводжується вимагацьким почуттям та дають привід визнавати себе жертвою (Victim) у драматичному трикутнику (Drama triangle) поруч із переслідувачем (Persecutor) – вітальною загрозою та рятівником (Rescuer) – державою, громадськими організаціями тощо. Саме аналіз таких обставин, на наш погляд, має бути насправді цікавим і корисним не тільки для наукових психологічних узагальнень, а і для реальних кроків, заходів, що суттєво могли б покращити стан об'єктивних і суб'єктивних наслідків чорнобильської катастрофи..

У межах бесіди підлітки, старшокласники групи А намагались зорієнтувати психолога на існування особистих проблем, не пов'язуючи їх із підтекстом приживання у забрудненій зоні.

Цілком усвідомлюючи вітальну загрозу, що спричинює довкілля, інтерв'юювані визнавали, що особливо цим не опікуються, бо ця загроза має місце відтоді як вони з'явилися на світ, вжити будь-яких заходів самотужки неможливо, а переїздити до нових місць потреби немає, оскільки:

- уже мали такий досвід (близько 12% опитуваних);
- бояться буди не визнаними, другосортними в новому середовищі (близько 35%);
- впевнені, екологічна ситуація мало чим може відрізнитися від їхньої (37%), тому прийнятним для себе способом боротьби з проблемою є її невизнання, ігнорування доти, доки не з'явиться можливість щось змінити на краще.

Група Б, користуючись батьківськими настановами „Проблемні ситуації існують, з ними можна боротись, або співпрацювати” чи схемою перебігу сценарію „Поки не...” (Until script), яка заснована на переконанні, наче „щось гарне не може статися, поки щось менш гарне не буде доведене до кінця”. Цей сценарій постає як виграшний (Winning script), маючи задовільну розв'язку у вигляді реального бачення речей підлітками та старшокласниками групи Б: цілком усвідомлюваний рівень вітальної загрози екологічних обставин у місті; гедоністичне ставлення до життя (участь у роботі секцій, клубів за захопленням, активна організація дозвілля тощо) реальні, цілком обмірковані плани на майбутнє; відсутність сподівань на міфічні обставини. Поруч із виграшним життєвим сценарієм, що був закладеним у дитинстві батьками, діти групи Б отримали ще у спадок цілком достойну на теперішній час соціальну інфраструктуру міста, що будувалось для забезпечення належного рівня людей, що будуть працювати на ЧАЕС. Підлітки та старшокласники групи Б не вказують на ряд проблем, що є гострими для групи А, ні на соціальні, ні на соматичні, ні на психологічні. Об'єктивне дослідження самооцінки, ангедонії, задоволеності спілкуванням та власними успіхами вказують на достатню щирість та рівень самоаналізу, самокритики.

Отже, в ході дослідження було виявлено: хронічне проживання в середовищі, що є заручником невидимих загроз для якості життя, не є таким саморуйнівним, як ряд психологічних чинників: пасивна поведінка (бездіяльність, зверхадаптація, насильство), безвиграшний батьківський сценарій, витіснення у підсвідоме власних страхів, міфілогічна свідомість тощо. Вивільнення психологічного ресурсу є неможливим без відповідної організації економічної та соціальної сфер на забруднених територіях Житомирщини. Людина має відчувала себе вільною у повному розумінні слова, відмовилась від ролі жертви у складній грі, що диктує нам життя.

Драматичний трикутник має розпастися, якщо станеться поворотний момент, варто, щоб цей факт був підготовлений відповідними законодавчими актами.

Напевно, ніхто не має бути зацікавленим у зтяжному розв'язанні багатьох проблем, у тому числі і психологічних, пов'язаних із Чорнобилем у цивілізованій державі, і, тому не слід підкріплювати ні ролі жертви, ні ролі рятувника, визріла потреба припинити глобальну гру – саме таких висновків дійшло наше дослідження.

### Література

1. *Психология подростка*. Полное руководство. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А.Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с. – (серия «Психологическая энциклопедия»).
2. *Стюарт Й., Джойнс В.* Основы ТА: Транзакційний аналіз: Пер. з англ.-К.:ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.: іл.
3. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

*В статье подымается проблема субъективной актуализации реальной витальной угрозы, степень её понимания, особенности иррациональной и рациональной репрезентации действительности подростками и старшеклассниками, проживающими на загрязнённой территории вследствие аварии на ЧАЭС.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

## ПЕРІОД ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІВРОЗПАДУ ЧОРНОБИЛЯ

Після Чорнобиля не вимагалось багато часу на те, щоб Радянська система. Лише п'ять років. Але подібно до деякого невідчутного в організмі людини канцерогенного залишку, у соціальних не передбачуваних наслідків цієї рукотворної техногенної катастрофи продовжується й досі свій період піврозпаду. Вони випромінюються в новій Україні у тандемі з періодом піврозпаду архаїчної радянської психіки. Період піврозпаду радіоактивного елементу – це той час, як відомо, протягом якого розпадається радіоактивний елемент, тобто його кількість зменшується вдвічі і відповідно зменшується вдвічі рівень його радіоактивності.

Поведінка людини радянської формувалася нерідко зовнішніми щодо особистості силами з розряду суворих: командами, наказами, примусом, погрозами, тотальним контролем. Щоб жити тоді, необхідно було коритися владі без протесту. Радянська система могла виживати й уціліти тільки до тих пір, поки її громадяни лишалися пасивними. Мусила статися велика переміна, щоб наблизити іншу фазу історії - пострадянську епоху, яка була значною мірою викликана Чорнобилем.

Згодом змінилися ментальні вимоги сучасного життя, що мають стосунок до Чорнобиля і спаяної в єдину цілість України. Канули безповоротно в минуле провідництво, директиви, що йшли з Москви – вельми зручний ідеал патерналістського суспільства, як і елемент його стабільності, що панував у ту добу. Але новий ізотоп, що з'явився ідентичність особистості переживає нині свою власну кризу.

Подібно до яскравого хімічного радіоізотопного сліду на рентгенівській фотопластині, Чорнобиль грає роль сліду, який позначається і накладає свій карб на психологічну зміну українців, що нині відбувається. Соціальна катастрофа мала свої “вільні нейтрони” у формі екологічних біженців, людей, переселених з спустошеної зони реактора скрізь в Україні. Реалії життя показують, що багато молоді України відчуває свою “укоріненість” в чорнобильських громадах і залишається перебувати в них на забруднених територіях. Способи конструювання смислу себе і свого середовища молодими людськими істотами в цій ніші світу, на жаль, не отримують належної аналітичної уваги, на яку вони заслуговують.

Як охарактеризувати стан відповідності між ними і ментальними вимогами модерного життя в радіоактивно забрудненій зоні (“жорсткого контролю”)? Певний візерунок цієї відповідності вимальовується з систематичного дослідження, яке не так давно було виконане нами. У своїх інтерв'ю, що проводилися з юнаками, які проживають у містечках неподалік від реактора – Іванків (середні школи №№ 1 і 2) і Катюжанка (СПТУ), ми зосереджувалися на тому, що гарвардським психологом Робертом Кігеном класифікується як еволюція “ладу свідомості” і понятті “охоронне обрамлення свідомості” юнаків, запропоноване британським професором Майклом Аптером. Одне з завдань дослідження полягало в тому, щоб з'ясувати, чи ці респонденти з чорнобильської зони є менше чи більше схильними до поведінки агресії (як вияву узгодженості чи неузгодженості між психологічними вимогами екзистенції та їх розвитком смислотворчих здібностей або ладу свідомості), ніж їх ровесники, що проживають на менш забруднених теренах України і яких це лихо жодним чином не торкнулося.

Результати дещо пригнічують. Жарт “Гарна-погана новина” обернувся на реальність. Гарна вісточка така: шістнадцяти-вісімнадцятирічні респонденти-чорнобильці менше схильні до самоутвердження через агресію, ніж їх ровесники з

екологічно чистих просторів. Погана новина – чому так сталося. Причина має причетність до ер розвитку їх ідентичності чи свідомості.

Конструювання смислів чорнобильцями залишається здебільшого зосередженим на усвідомленні основ існування настільки, що їх “я” вбудоване в потреби, інтереси, бажання, крізь які вони сприймають і усвідомлюють світ. Чорнобиль для них не просто подія в історії своєї місцевості, але й править за підґрунтя, на якому базується світогляд. Чорнобиль звужує контекст їх розуміння і накладає межі на здатність творити смисли з того, що трапляється з ними. Зокрема, замість пошуку викликів у контексті широкої ідентичності, свідомість керована інколи владою такої вузької логіки, що прагне поблажливості для себе.

Чорнобиль, отже, став дійсно зламом свідомості і є чимось значно більшим, ніж тільки штампом чи кліше. Лише менша частина молодих мешканців радіоактивно забрудненої зони володіє дещо вищим щаблем, тобто сягає тієї стадії розвитку, яку Р.Кіген назвав “міжособистісним” ладом свідомості. Це той рівень, що являє собою стандарт для юнацького віку і вимагає від старшокласника чи учня СПТУ вміння бачити світ з точки зору чи очима інших та кооперуватися з ними.

Психологічне дослідження юнаків з чорнобильських громад виявило також відносну відсутність охоронного обрамлення (фрейму), наявність якого зазвичай сподівана в станах, які переживаються при загрозі собі чи тому, з чим вони себе тотожнять, у віці “бурі й натиску”. Внаслідок цього вони демонструють явну схильність радше уникати станів тривоги, ніж прагнути станів емоційного збудження. Присутність у свідомості “захисної рамки” означала би чуття неуразливості, яке більшість здорових людей переживали би перед несподіванками повсякденного життя, що містять у собі елемент уявленої, примарної чи реальної загрози, яка ними усвідомлювалася би як виклик ради самої приємності, а не власне загроза. Наші інтерв'ю демонструють, як саме по собі переживання “я” ставиться під серйозну загрозу в географічній зоні, що перебуває під сильним впливом піврозпаду радіоактивних елементів, де невідчутний але цілком реальний ризик втрати здоров'я залишається бути всюдисущим. Їх психологічні стани у цьому відношенні чимось нагадують внутрішні стани іншої категорії молодих людей, неодмінною належністю стилю життя яких є проміскуїтет. Вони нерозбірливі у своїх частих змінах сексуальних партнерів й зарахування їх до групи ризику щодо захворювання СНІДом цілком обґрунтоване. Майбутня часова перспектива цих прибічників гедоністичних “остаточних” вартостей повна тривоги втратити своє здоров'я і поєднується з покладанням надії на те, що “на цей раз може пронесе”. Чорнобильським юнакам також властивий брак чуття контролю над внутрішніми і зовнішніми обставинами свого життя.

Реалії життя показують також, що юність – це час інтерналізувати (робити власним надбанням) погляди значущих інших, час самостверджуватися, вміти обурюватися по-конструктивному. Зіткнення з ударами середовища, відносини, що не сприяють визнаванню ідентичності юнака, осередки конфліктів там, де превалює вищий лад свідомості, правила би за підставу обстоювати власну позицію, наполягати на своєму, не похитнутися в своєму “Вірую” або конфлікти переживалися би, принаймні, між тим, що юнак як частина однієї спільної реальності воліє робити і тим, що він воліє робити як складова частина інакшої спільної реальності вже з іншим (Р.Кіген). Але чорнобильським юнацтвом ці зіткнення переживаються пасивніше як спроби оминання не просто дистресу, страждання, а уникання “законного страждання”, без якого, за словами Еріха Фромма, ріст, розвиток неможливий і яке

лежить в основі всіх емоційних проблем особистості. Дуже поверхово і не по-науковому було би думати, що існує легка дорога навпрошки, переключення на повільну когнітивну швидкість, коли річ заходить про еволюцію в юнаків смислу, який лежить в основі і думки, і емоції. В порівнянні з їх колегами, які живуть в де-небудь іншому місці в Україні, наприклад, з міста Луцька Волинської області, переживання чорнобильцями відносної нестачі охоронного обрамлення інтерпретаційного каркасу свідомості, їх філософія надмірної обережності, на відміну від такого роду переживань у цій контрастній вибірці, приводять до того, що нерідко прагнуть уникати самостійного розв'язання конфліктів, схильні більше творитися своєю громадою, бути її “декорацією”, ніж архітекторами власної громади у вільному просторі між школою і сім'єю чи займати місце “позаперебувальності” (М.Бахтін), критичного ставлення до неї, шукати момент істини, тримати під контролем процес занурення в свою молодечу культуру. Віддають відповідальність свою іншим, щоб пасивно дочекатися відгуку на свої потреби. Юнаки Чорнобиля у цьому відношенні нерідко марширують під дріб інакших барабанів, ніж їх ровесники з контрастної групи.

Яким, принаймні, є часткове далекосяжне рішення цієї проблеми? Будь ласка, немає більше необхідності в потаканні слабощам цієї особливої групи людей, легко задовольняючи їх базові потреби! Щадящий режим у навчанні в школах, гуманітарна допомога для чорнобильців із Західної Європи чи інших країв у формі матеріальних речей, цінуються, але відбивають охоту до розвитку таланту, ініціативи в молодих людей. Вона породжує пасивність і залежність. Хоча маються на увазі добрі наміри, допомога може лише принести ефект увічнення спадщини насамперед дискредитованої Радянської системи і, крім того, спадщини дня 26 квітня 1986 року, коли вибухнув реактор.

Тільки тоді, коли у молодих людей буде відновленим відчуття особистої сили, незникальні сліди того жахливого дня стануть зникальними. Через двадцять років після катастрофи здатність тих, що вижили, справлятися з ментальними вимогами сучасного життя виявляється безпосередньо пов'язаною з “видужуванням” їх власного чуття безпеки й контролю над обставинами. Психологічною протиотрутою радіоактивності для юнаків повинна стати просто активність.

Чорнобиль, між іншим, означає “полин”, що є лікарською рослиною. В українській народній медицині його використовують як засіб очищення організму людини. Очищення від “забрудненого” людського виміру Чорнобиля також вимагає свого гіркового полину і періоду піврозпаду – ставити під сумнів власні способи творення смислів з того, що відбувається в тримаючому середовищі.

\* Автор висловлює свою вдячність співробітникам Музею Холокосту у Вашингтоні Стівенів Сейджу за коментарі при написанні цієї статті.

*В статье обращается внимание на психологические последствия Чернобыльской катастрофы. Приведены результаты исследования данной проблематики.*

Статтю подано до друку 25.04.2006.

## ОСОБЛИВОСТІ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Вирішення нових завдань, поставлених перед системою освіти України, залежить від послідовної демократизації та гуманізації взаємин усіх учасників педагогічного процесу, що, у свою чергу, вимагає активного впровадження у педагогічну практику психологічних знань. Завдання щодо психологізації навчально-виховного процесу і створення належних соціально-психологічних умов для розвитку особистості учня покладені на психологічну службу системи освіти. Вочевидь, що така діяльність висуває істотні вимоги до індивідуально-психологічних особливостей та професійних якостей практичного психолога. Професіоналізм психолога-практика потребує самопізнання та психокорекції власних проблем, інакше актуальна проблема взаємодії з клієнтом може бути спотворена сприйнятим на емоційному та когнітивному рівнях.

Окремі сторони процесу підготовки майбутніх практичних психологів та їх професійного становлення аналізуються у роботах О.Ф. Бондаренка, С.В.Васьковської, Ж.П. Вірної, П.П. Горностая, Л.В. Долинської, В.Г. Панка, Н.І.Пов'якель, Л.Г. Терлецької, Л.І. Уманець, Н.В. Чепелевої, Н.Ф. Шевченко, Т.І.Федотюк та інших дослідників, однак цілий ряд аспектів цієї проблеми ще залишаються нерозкритими. Так, рефлексивний аспект професійного становлення ще не знайшов достатнього висвітлення, хоча названі автори і підкреслювали провідну роль самопізнання особистості у цьому процесі, наголошуючи, що саме активна рефлексія дає змогу зробити професійне становлення активним, творчим і особистісно значущим процесом.

Дане дослідження проводилося у руслі вивчення розвитку рефлексивних компонентів у професійному становленні практичних психологів. Його мета полягала у виявленні особливостей самосвідомості майбутніх практичних психологів. Усього опитуванням було охоплено 75 випускників Миколаївського педагогічного університету (спеціальність «Початкове навчання. Практична психологія»), яким було запропоновано виконати модифікований тест «20-и висловлювань». Останній широко використовується у психодіагностичній практиці як варіант нестандартизованого самозвіту. За свідченням авторів даного тесту, коефіцієнт відтворюваності для шкали локусу (об'єктивні і суб'єктивні категорії характеристик) становить 0,903. Валідність по тесту-ретесту становить 1,85 [2, стор. 184-185].

Типовими прикладами отриманих самозвітів можуть послугувати:

«Я – людина, дочка, дівчина, сестра, студентка, подруга, особистість, громадянка, патріотка, майбутній психолог»;

«Я – співчутлива, вразлива, сором'язлива, ввічлива, поступлива, нервозна, образлива, лінива, повільна, безпечна, легковірна, нерішуча, вдумлива»;

«Я – дівчина, студентка, особистість, індивід, громадянка, спортсменка, людина, українка, патріотка, майбутня мати, майбутня дружина, подруга, дочка, онука, кума»;

«Я – оптимістична, відважна, смілива, розумна, активна, гуманна, красива, відважна, комунікабельна, працьовита, нервова, мобільна»;

«Я – добра, щира, привітна, відповідальна, пунктуальна, акуратна, поступлива, мрійлива»;

«Я – студентка, дочка, онучка, вірна подруга, весела, добра, закохана,

відповідальна, вимоглива, охайна, трохи лінива, спостережлива, турботлива, миролюбна».

Автори тесту М. Кун і Т. Мак-Партланд пропонують відповіді респондентів відносити до категорій об'єктивні чи суб'єктивні, що і стало основою нашого аналізу отриманої інформації. Однак контент-аналіз відповідей респондентів здійснювався не за формальними, а за суттєвими ознаками. Оскільки об'єктивним є все те, що неупереджене, відповідає об'єктивній дійсності, то до об'єктивних категорій зараховували анкетні та антропологічні дані (стать, вік, національність, ім'я та прізвище, професія, соціальний статус, опис зовнішності тощо) незалежно від мовної форми (іменної чи означальної) їх вираження. Прикладом таких об'єктивних категорій можуть послугувати «дівчина», «студент», «Оксана», «кароока», «струнка» тощо.

Суб'єктивне, у свою чергу, зумовлюється особистісними поглядами, смаками, уподобаннями суб'єкту. У силу цього до суб'єктивних категорій зараховувалися оцінні судження, специфічні, особистісно-значущі характеристики, абстрактно-узагальнюючі думки про себе тощо. Наприклад, «чесна», «добра», «мрійлива», «лідер» тощо. (Коефіцієнт узгодженості розподілу трьома незалежними експертами відповідей респондентів за описаними критеріями склав 0,78).

Інтерпретація результатів тесту передбачала:

визначення міри когнітивної складності та диференційованості образу Я у респондентів, який характеризувався кількістю отриманих відповідей;

виявлення міри усвідомлення соціальної інтеграції (кількість об'єктивних відповідей) та індивідуалізації (кількість суб'єктивних відповідей) респондентів;

встановлення змісту і форми висловлювань (судження позитивні чи з негативним відтінком, психологічно-особистісні характеристики чи зовнішньо-атрибутивні тощо), віднесення висловлювань до певної інтерпретаційної категорії. Так, об'єктивні характеристики ми групували по категоріях: «соціально-професійні ролі», «міжособові та сімейні ролі», «опис зовнішності» (сюди ж відносили всі самохарактеристики, що вказували на антропологічні дані, тощо). Серед суб'єктивних, у свою чергу, розрізнявали «характеристики, у яких виражається ставлення до людей», «характеристики, у яких виражається ставлення до діяльності», «комунікативні характеристики», «характеристики, в яких виражається ставлення до себе».

Попередній аналіз показав, що загальна кількість відповідей респондентів змінювалася від 8 до 20 (при цьому їх середнє значення склало 15,2 відповідей), що свідчить про значну когнітивну ускладненість образу Я у майбутніх практичних психологів.

Вага кожної групи самохарактеристик визначалася за формулою:  $N = A/B$ , де  $N$  – вага,  $A$  – кількість відповідних характеристик, а  $B$  – кількість респондентів.

Показники індивідуальних «локусних балів» (під останніми розуміють кількість об'єктивних самохарактеристик, названих респондентом) виявилися в межах 2 – 9, їх розподіл по виділених вище класифікаційних категоріях представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Розподіл об'єктивних самохарактеристик

| Соціально-професійні ролі | Міжособові та сімейні ролі | Опис зовнішності |            |
|---------------------------|----------------------------|------------------|------------|
|                           |                            | позитивний       | негативний |
| 2,85                      | 2,38                       | 1,12             | 0,05       |

Серед об'єктивних самохарактеристик, названих респондентами, найбільше конструктивів, що вказують на їх соціально-рольову ідентифікацію. Показово, що при цьому домінуючою є позиція «Я – студент» (90% опитаних), хоч професійна підготовка респондентів уже практично завершена. Виявлена також певна кількість конструктивів, яка все ж таки свідчать про певну позитивну динаміку розвитку соціально–професійної ідентифікації випускників («майбутній психолог, психолог, спеціаліст» (55%).

Друге місце за чисельністю зайняли самохарактеристики, пов'язані з виконуваними міжособовими та сімейними ролями. Серед останніх переважають конструкти, які вказують на сімейно-рольові ознаки респондента («дочка, дружина, сестра, онука»), характеризують стосунки з іншими людьми («кохана, вірна подруга»), визначають статус у групі («хороший організатор, лідер») та характеризують громадянсько–патріотичну спрямованість («громадянка, українка, патріотка»).

Певне місце серед названих респондентами самохарактеристик зайняли ті, що вказують на антропологічні дані, особливості зовнішності та фізичного стану, причому більшість носить виражений позитивний контекст («струнка, вродлива, чарівна»).

Суб'єктивних самохарактеристик, використаних респондентами, значно більше (кількість таких відповідей змінювалася від 5 до 16) і вони набагато різноманітніші (дані про їх розподіл по різних класифікаційних категоріях представлено в таблиці 2).

Таблиця 2.

*Розподіл суб'єктивних самохарактеристик*

| Категорії самохарактеристик                            | Вага |
|--------------------------------------------------------|------|
| В яких виражається ставлення до людей (позитивні)      | 2,28 |
| В яких виражається ставлення до людей (негативні)      | 0,21 |
| В яких виражається ставлення до діяльності (позитивні) | 1,98 |
| В яких виражається ставлення до діяльності (негативні) | 0,28 |
| Комунікативні (позитивні)                              | 1,16 |
| Комунікативні (негативні)                              | 0,62 |
| В яких виражається ставлення до себе (позитивні)       | 2,72 |
| В яких виражається ставлення до себе (негативні)       | 1,3  |
| Випадкові та недоречні характеристики                  | 0,64 |

Провідне місце у структурі самосвідомості випускників (як видно з таблиці 2) займають характеристики, в яких виражається ставлення до себе (4,02 бали). Їх розподіл на позитивні (характерні приклади: «активна, врівноважена, бадьора, оптиміст») та негативні (типові приклади: «невпевнена у собі, беззахисна, стурбована») проводився шляхом співставлення з вимогами майбутньої професійної діяльності і не носить оціночного характеру. Привертає увагу та обставина, що респонденти називають дуже багато самохарактеристик, оцінених як «негативні».

Істотну роль у структурі образу Я випускників займають характеристики, в яких виражається ставлення до людей (2,59 бали). Серед останніх вага оцінених як «позитивні» склала 2,28 бали (характерними прикладами послуговують: «добра, незлопам'ятна, доброзичлива, чесна, порядна, ввічлива») та «негативні» - 0,21 бали

(характерні приклади: «злопам'ятна, непринципова, ревнива, егоїст, байдужа»).

Отримані дані цікаво співставити з результатами самооцінки респондентами свого комунікативного потенціалу (вага відповідної категорії склала 1,78 бали), де серед самохарактеристик майже у 70% випадків зустрічаються оцінені нами як «негативні» («мовчазна, скута з людьми, без почуття гумору тощо» - 0,62 бали). Певну суперечність зі сказаним вище можна пояснити суперечливістю образу Я, пов'язаною з недостатньою особистісною визначеністю через обмеженість життєвого досвіду.

Вага самохарактеристик, пов'язаних зі ставленням випускників до діяльності, склала 2,26 бали. Типовими прикладами тут можуть послугувати: «цілеспрямована, пунктуальна, люблю читати, допитлива, відповідальна тощо – позитивні» та «лінива, неорганізована, часто запізнюся на лекції, не люблю працювати на комп'ютері тощо – негативні». Важливо, що серед самохарактеристик дуже мало конструктивних, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю випускників.

Звернемо також увагу на досить велике число випадкових та недоречних самохарактеристик, названих респондентами (0,64 бали), наприклад: «ведмежатко, котик, хрюня-манюня».

Узагальнюючи, вкажемо на такі характерні тенденції:

Образ Я більшості випускників характеризується досить високим рівнем когнітивної ускладненості та диференційованості. Більшість суджень про себе при цьому носить виражено позитивний характер, у той же час більше половина респондентів дає собі і негативні характеристики (загальна вага останніх склала 2,41 бали). На нашу думку, це свідчить як про рівень самокритичності опитуваних, так і про певні негативні тенденції у розвитку їх «Я-концепції» через наростання суперечностей між модальностями «Я-ідеальне» та «Я-реальне», зумовлених проходженням психологічної практики та вивченням ряду навчальних дисциплін, що стимулювали потяг респондентів до самопізнання. Підтвердженням цього послугували наші спостереження та бесіди з випускниками.

У структурі образу Я випускників більше половини суджень були конструктами, що вказували на індивідуальний стиль поведінки, особливості характеру тощо, тобто презентували «рефлексивне Я» особистості. Більшість таких характеристик є позитивними («добра, гуманна, активна, працююча, терпляча, самостійна»), або нейтральними («романтична, мрійлива, вільна»).

Значна частина (до 30%) суджень випускників вказує на їх місце в групі, виконувани соціальні ролі тощо, тобто презентують «соціальне Я» особистості. Все це, як правило, об'єктивні самохарактеристики, з вираженою тенденцією до використання передусім конструктивних, що вказують на міжособові, внутрішньогрупові та сімейні стосунки, у кращому випадку, має місце ідентифікація себе з позицією «студента», «прийняття» майбутньої соціально-професійної ролі («Я - майбутній психолог, психолог, спеціаліст») більше ніж у половини респондентів відсутнє.

І ще одне. Специфічною особливістю респондентів з вираженою соціально-професійною ідентифікацією, є те істотне місце, яке займають у структурі їх самосвідомості комунікативні якості. Можна сказати, що вони «сприймають» себе «комунікативними особистостями», а взаємини з людьми (взагалі значуща сторона самосвідомості всіх опитаних) репрезентовані у їх образі Я через призму міжособової взаємодії, прагнення зрозуміти іншу людину, побудувати з нею партнерські взаємини тощо. У більшості випадків це поєднується з представленістю у структурі уявлень про себе власне особистісних компонентів (повага, розуміння і прийняття іншої

людини).

Показовою є і така обставина. У ряді досліджень [див., наприклад: 148] було встановлено, що респонденти схильні вичерпувати передусім свої об'єктивні самохарактеристики і лише потім переходити (якщо це взагалі має місце) до суб'єктивних характеристик. У нашому випадку така послідовність була порушена більше ніж у половині випадків, що, у свою чергу, опосередковано вказує на певні деформації у структурі та ієрархії основ їх образу Я, які виражають наявні емоційні негаразди та проблеми.

Загалом респондентів можна розділити на дві групи. По-перше, це особи, які характеризуються високою когнітивною складністю і диференційованістю образу Я, вираженою професійно–рольовою ідентифікацією, відносною стійкістю уявлень про себе як про особистість і майбутнього спеціаліста, цілісністю та погодженістю між особою окремих елементів і модульностей образу Я, його загально позитивним характером, адекватністю самооцінки, великою кількістю моральних суджень та конструктів, пов'язаних зі взаємодією і людьми тощо. До другої групи можна віднести студентів з негативними тенденціями в їх образі Я: його когнітивна спрощеність, брак конструктів, що вказують на соціально–професійну ідентифікацію, внутрішня суперечливість образу Я, неузгодженість між собою його окремих модульностей, домінування серед самопрезентацій зовнішньо–атрибутивних суджень, нерідко з негативним емоційним відтінком тощо.

Перспективи подальшого пошуку ми вбачаємо, передусім, у вивченні чинників, від яких залежить цілеспрямований розвиток рефлексивних компонентів під час професійного становлення майбутніх практичних психологів, виявленні психологічних умов, від яких залежить оптимальність цього процесу, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній апробації методики такої роботи.

### Література

1. *Заброцький М.М., Максименко С.Д.* Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. – Київ-Житомир: Волинь, 2000. – 32 с.
2. *Кун М., Макпартлэнд Т.* Эмпирическое исследование установок личности на себя// Современная зарубежная социальная психология: тексты. – М., 1984. – С. 180 – 187.
3. *Максименко С.Д.* Психология в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. – К.: Наук. думка, 1998. – 226 с.
4. *Мясищев В.Н.* О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблема общей и социальной психологии// Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развитие контактов между людьми. - Л., 1970.
5. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. - М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
6. *Соколова Е.Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
7. *Столин В.В.* Самосознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

*В статье рассмотрен рефлексивный компонент профессионального становления будущих практических психологов. Приведены результаты эмпирического исследования данной проблемы.*

Статтю подано до друку 15.05.2006.

## ДЕЯКІ ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТВОРЧОГО ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ

У сучасних середніх навчальних закладах дедалі актуальнішою стає проблема загальноосвітньої у широкому розумінні, гуманістичної підготовки. Зміна засад навчально-виховного процесу, його гуманізація, гуманітаризація, орієнтація на загальнолюдські цінності, на пріоритетність творчої особистості, тобто створення умов для її розвитку, самореалізації та самовизначення – усі ці процеси є втіленням вимог часу, нагальною потребою, що відображає зміни у сучасній соціальній, політичній, економічній ситуації в суспільстві.

Зазначені вище ідеї, проголошення формування творчої особистості першочерговим завданням – стають провідними цілями у роботі як традиційних загальноосвітніх шкіл, так і - особливо - ліцеїв, гімназій, колегіумів та інших спеціалізованих навчальних закладів. Нові вимоги, нові підходи до навчально-виховного процесу потребують психологічного обґрунтування та психологічного забезпечення вирішення проблем, що виникають. Розглянемо деякі з них.

Переважає більшість спеціалізованих навчальних закладів – ліцеїв, гімназій – проводять відбір учнів, орієнтуючись на пошук насамперед обдарованих, талановитих дітей. У цьому зв'язку виникає щонайменше два питання. По-перше, це питання цілей такого відбору і адекватних, релевантних методів та методик його проведення. Ця проблема, звичайно, є предметом для ретельного і ґрунтовного дослідження з урахуванням багатьох аспектів, як психологічних, так і соціокультурних. Обмежимося зауваженням про те, що найбільш відомі зарубіжні розробки (шкала інтелекту для дошкільників та молодших школярів Векслера, Стенфордський тест досягнень для початкової школи, тест загальної підготовленості, Колумбійська шкала розумової зрілості, шкала інтелекту Стенфорд-Біне, тест Слоссона для виміру інтелекту дітей та дорослих та інші) потребують додаткової адаптації та валідазації щодо умов та особливостей нашої дошкільної підготовки і культурної ситуації взагалі, тому не є поширеними.

Більш відомі і широко застосовувані при відборі завдання (тест Керна-Йірсека, методика О.Р.Лурія для визначення стану короткочасної пам'яті, методика А.Отіс і Р.Ленон по виявленню мислительних здібностей дітей шести років, а також найпопулярніші проєктивні малюнкові тести «неіснуюча тварина», «будинок – дерево – людина», «малюнок сім'ї» тощо) повинні чітко співвідноситися з цілями відбору дітей, які ставить перед собою учбовий заклад. А головне – працювати з ними повинні тільки спеціалісти-психологи з відповідним рівнем професійної підготовки для забезпечення повноцінної і адекватної інтерпретації результатів тестування.

Друге питання, що постає при пошуці та відборі обдарованих, талановитих дітей, - питання суто психологічне: яку дитину можна вважати креативом, що є обдарованість, які її критерії та показники щодо дітей певної вікової групи. Ця проблема була і залишається предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних психологів (Н.С.Лейтес, Я.О.Пономарьов, В.М.Дружинін, М.О.Холодна, Д.Б.Богоявленська, В.Д.Шадриков, П.Торренс, Дж.Гілфорд, К.Текекс, М.Карне та ін.).

Н.С.Лейтес [4] досконально проаналізував на конкретних прикладах особливості особистості дітей, які забезпечували успішність виконання розумової діяльності. По-перше, це уважність, зібраність, постійна готовність до напруженої праці. Друга виділена особливість – невгамовна потреба працювати без втоми, без

відпочинку, підвищена потреба в розумовій діяльності. Такі діти не знають, що таке лень чи нудьга, їм не буває нудно на самоті. Третя група здібностей безпосередньо пов'язана з особливостями мислення, а саме: швидкість мислительних процесів, високий рівень аналітико-синтетичної діяльності, продуктивність роботи. І, нарешті, особливість, яка дуже чітко проявляється при аналізі дитячої обдарованості: широке коло пізнавальних інтересів, що стимулюють мислительну активність. Такі діти постійно відчують потребу активно досліджувати оточуючий світ. Американські вчені стверджують, що у обдарованих і талановитих дітей підвищена біохімічна та електрична активність мозку.

К.Текекс [5] вказує, що найчастішими виявами обдарованості у ранньому віці є раннє мовлення і великий словниковий запас. Крім того, вона підкреслює неабияку уважність, ненаситну допитливість і відмінну пам'ять обдарованих дітей.

Крім того, К.Текекс відзначає особливості обдарованих дітей у сфері соціального розвитку, а саме: розвинуте почуття справедливості, високі вимоги до себе, яскравість уяви, почуття гумору, широкі особисті системи цінностей. У емоційній сфері іноді відзначається особлива вразливість, чутливість до виявлення почуттів оточуючих, характерними є перебільшені страхи.

Стосовно двох останніх сфер – емоційної та сфери соціального розвитку – хотілося б зробити певні доповнення. Дані про психічну емоційну врівноваженість, як вказує В.М.Дружинін [2], досить суперечливі. Хоча гуманістичні психологи твердять про емоційну та соціальну зрілість творчих особистостей, їх високу адаптивність, врівноваженість, оптимізм, більшість експериментальних результатів протирічають цьому. Обдаровані діти, чий реальні досягнення нижчі, ніж їх можливості, переживають серйозні проблеми в емоційній та особистісній сфері, виявляють підвищену тривожність і погану адаптованість до соціального середовища.

Дослідниками обдарованості (О.В.Зазимко [3], В.Д.Шадріков [7] та ін.), особливо останнім часом, значна увага у становленні обдарованої особистості приділялась духовному розвитку, розвитку ціннісної свідомості, сфері цінностей та смислів. За даними О.Л.Музики (1997), процес становлення творчої обдарованої особистості визначається особливостями розвитку її ціннісної свідомості. А О.В.Зазимко (2001) проголошує високий рівень розвитку сфери цінностей і смислів (духовний розвиток) одним із принципів ідентифікації обдарованості, поряд з високим розвитком сфери самосвідомості (психічний розвиток) та сфери інтелектуального осягнення дійсності (інтелектуальна зрілість).

Описані особливості, у свою чергу, ставлять питання про те, чи саме таких дітей ми відбираємо, а також актуалізують проблему подальшої роботи з такими дітьми. Але у будь-якому разі обдарованість дитини повинна встановлюватися професійно фахівцями, які враховуватимуть різні параметри: рівень актуального розвитку здібностей, потенційні можливості в досягненні високих результатів і вже наявні досягнення в одній чи кількох сферах (загальні пізнавальні здібності, специфічні здібності до навчання, творче мислення, спеціальні здібності – до образотворчого чи виконавського мистецтва, психомоторні здібності).

Психологічні дослідження обдарованості, здібностей, задатків довели, що здібності не є природженими, не є «даром природи». Вирішальним фактором, від якого залежить виявлення здібностей людини до того чи іншого виду діяльності, є, за А.В.Петровським, методика навчання. І це, на нашу думку, одна з найважливіших проблем, що стоять перед сучасною освітньою системою.

Розглядаючи питання у широкому сенсі, можна сказати, що одним із механізмів реалізації гуманістичних, загальнорозвивальних, особистісно орієнтованих засад у навчанні і вихованні, є, очевидно, перехід від традиційних форм педагогічної взаємодії, яка базується на суб'єкт - об'єктних ставленнях педагога та учня, до розвиваючої педагогічної взаємодії. Основою такого типу взаємодії є нове ставлення вчителя до учня і нова позиція учня в діяльності учіння – позиція суб'єкта, творця власного розвитку. Учителю і учень мають стати активними співучасниками, співтворцями педагогічного процесу. Слід особливо підкреслити значення сумісних форм організації навчання. Дослідження психологів (В.В.Давидов, В.І.Слободчиков, Г.О.Цукерман, Х.Й.Лійметс, Т.О.Матіс, Г.Б.Тагієва та ін.) довели, що в умовах організованої сумісної діяльності діти не тільки успішніше оволодівають певними знаннями і навичками, але у них більш повноцінно і швидко формуються такі компоненти самосвідомості, як самооцінка, «образ Я», підвищується їх адекватність, рефлексивність, обґрунтованість, об'єктивність.

Цікавими і корисними, на нашу думку, є розроблені американськими дослідниками рекомендації для вчителів та вихователів, що працюють з дітьми, які виявляють підвищені здібності у тій чи іншій сфері діяльності. Серед них заслуговують на увагу такі:

- 1) учителю не слід приділяти надто багато уваги ігровому навчанню з яскраво вираженим елементом змагання. Постійні перемоги здібних дітей не сприятимуть створенню атмосфери загальної зацікавленості;
- 2) учителю слід уникати закріплення перфекціоністських тенденцій в обдарованих дітях, надмірно перехвалюючи їх індивідуальні успіхи; краще заохочувати спільні заняття з іншими дітьми;
- 3) неприпустиме ні «виставляння на показ» досягнень, ні публічне приниження здібностей дітей, іронія чи тим більше сарказм з боку вчителя;
- 4) учителю слід пам'ятати, що більшість обдарованих дітей погано сприймають строго регламентовані завдання, що повторюються. Бажано урізноманітнювати програму з урахуванням потреб обдарованих учнів. У цьому батьки повинні, по можливості, допомагати вчителю.

Остання порада американських психологів актуалізує ще одну проблему спеціалізованих навчальних закладів, а саме: роль батьків, сім'ї у створенні розвиваючого середовища, у якому повною мірою можуть проявитися пізнавальна активність, творчий потенціал, готовність до пошукової діяльності здібних дітей. Умови роботи сучасних шкіл потребують певної підготовленості дітей до навчання, а відтак – підготовленості і батьків. Це – важливий напрямок роботи шкільного психолога.

Аналізуючи досвід нашої спільної з Г.Г.Папернюк роботи у ліцеї по наданню допомоги батькам у підготовці дітей до навчання, можна констатувати, що батьки зазнають певних труднощів. Методом анкетування, а також за допомогою напівстандартизованої діагностичної бесіди були виявлені такі типові труднощі та ілюзії, що їх мають батьки напередодні вступу їх дітей до школи:

- ілюзія обдарованості, переоцінка батьками здібностей дитини, що формується в результаті безпосереднього спостереження за життєдіяльністю дитини;
- ілюзія інфантильності, обмеженості можливостей дитини, мінімальна оцінка її успіхів;
- дефіцит психологічних знань, відсутність досвіду спеціальної розвиваючої роботи з дітьми; батьки часто виявляють бажання весь досвід дитини

підкорити цілеспрямованому набуттю навичок письма, читання, рахунку, ігноруючи при цьому її актуальні потреби;

- батьки будь-що намагаються підготувати дитину до традиційних форм шкільного навчання, в яких поведінка дитини повинна чітко відповідати вимогам дорослого; при цьому значні труднощі викликає налагодження дійсно сумісної роботи з дитиною, творчої співучасті дорослого і дитини у створенні успіху в діяльності;

- фіксована установка батьків на можливу помилку, неправильність у діях дитини, недосконалість дитячого мислення; за цим найчастіше криється неготовність батьків сприймати такі «помилки» як вікову, унікальну, індивідуально виправдану точку зору;

- батьки часто наперед програмують свій неуспіх у навчанні та розвитку, вважаючи, що з дитиною успішно працювати може тільки фахівець.

Враховуючи вказані вище типові труднощі та ілюзії, нами був розроблений та апробований курс занять для батьків, який умовно назвали «Готуємося до школи разом з дітьми». У цьому курсі ми намагалися реалізувати наступні ідеї:

- ідею оптимістичного, схвального ставлення до дитини, відмови від примусу, тиску; постановка адекватних можливостям дитини цілей;

- ідею сумісної з дитиною розвиваючої гри, постійної підтримки однопредметного співробітництва;

- ідею розвитку, тобто поступового ускладнення, системного розгортання кожного розвивального заняття;

- ідею варіативності, тобто постійного заохочення пошуку різних точок зору, аспектів, сторін одного і того ж предмету діяльності;

- ідею розвитку вміння дитини спілкуватися з дорослими, однолітками на діловому рівні, діяти згідно правил, що є дуже важливою складовою психологічної готовності дитини до школи;

- ідею вільного вибору дитиною діяльності, рівня складності завдання, тривалості заняття.

Курс підготовки батьків до розвивальних занять з дітьми з метою підготовки до навчання та розвитку творчих здібностей включав такі етапи роботи і відповідні їм форми.

Перший етап – діагностика наявного рівня розвитку здібностей дітей і формування динамічних груп для подальших занять.

Основні форми роботи:

- лекції для батьків, що знайомлять з психологічними особливостями дітей даної вікової групи, поняттями «здібності», «творчі здібності», «обдарованість» тощо;

- індивідуальне тестування дітей.

Другий етап – безпосередня реалізація програми курсу «Готуємося до школи разом з дітьми».

Основні форми роботи:

- розвивальні заняття з дітьми у присутності батьків з наступним аналізом психологічних феноменів, що виникають у процесі заняття;

- практичні заняття з батьками, створення «скарбнички» розвивальних ігор та прав для розвитку творчого потенціалу дітей;

- групова рефлексія кожного заняття.

Третій етап – аналіз та осмислення результатів роботи динамічних груп.

Основні форми роботи:

- обговорення та аналіз (у групі чи індивідуально) щоденників, які батьки вели на протязі курсу і де фіксували динаміку в розвитку дитини, певні труднощі та запитання;
- аналіз продуктів діяльності дітей (малюнків, творчих робіт, а також умовиводів та суджень);
- індивідуальне консультування батьків щодо вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей, труднощів у проведенні розвивальних занять з дітьми;
- заключне анкетування та бесіда з батьками.

Таким чином, ми підняли лише деякі питання забезпечення творчого розвитку дітей у сучасних освітніх закладах, що потребують ретельного розгляду і обґрунтування, як з педагогічної, так і психологічної точки зору: відбір учнів, адекватність у виборі методик відбору, психологічне забезпечення переходу на нові педагогічні технології, робота з батьками. Ці та інші проблеми, на нашу думку, мають стати предметом теоретичного вивчення і глибокого експериментального дослідження.

**Резюме.** В статье анализируются актуальные вопросы обеспечения творческого развития детей в современных образовательных учреждениях: отбор учащихся, адекватность выбора методик отбора, психологическое обеспечение новых педагогических технологий, помощь родителям будущих школьников.

### **Література**

1. *Алиева Е.Г.* Творческая одаренность и условия ее развития// Психологический анализ учебной деятельности. – М.: ИП РАН, 1991. – С.7-17.
2. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
3. *Зазимко О.В.* Засоби виявлення потенційної обдарованості в юнацькому віці// Актуальні проблеми психології. Том 4. Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання. – К.: Нора-прінт, 2001. – С.66-71.
4. *Лейтес Н.С.* Способности и одаренность в детские годы. – М.: Знание, 1981.
5. *Одаренные дети* / Общ. ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991.
6. *Холодная М.А.* Интеллектуальная одаренность как проявление своеобразия ментального опыта личности// Психология одаренности: проблемы, структура, показатели. – К., 1996. – С.11-22.
7. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека. – М.: Наука, 1996.

*В статье рассматриваются вопросы обеспечения творческого личностного развития школьников. Рассматриваются результаты исследования данной проблемы.*

Статтю подано до друку 20.06.2006.

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Білик Т. О.</b> Взаємозв'язок навчальної діяльності учнів початкової школи з проблемою збереження їх фізичного і психічного здоров'я.....    | 3   |
| <b>Васютинський В.О.</b> Вплив екологічної свідомості на соціально-політичні орієнтації жителів Київської області.....                          | 9   |
| <b>Вернік О.Л.</b> Особливості образу “Чорнобиля” в свідомості підлітків.....                                                                   | 13  |
| <b>Вовк М. В.</b> Психологічні наслідки ЧАЕС в переживанні екстремальних і критичних ситуацій сучасного юнацтва.....                            | 18  |
| <b>Гавалешко О.М., Кривко Т.А.</b> Проблема формування ціннісних орієнтацій і моральної культури особистості.....                               | 23  |
| <b>Галичанська А.В.</b> Актуальні аспекти психолого-соціальної характеристики сучасної української сім'ї.....                                   | 28  |
| <b>Горбунова В.В.</b> Феномен завченої безпорадності в навчальній діяльності студентів, що постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС.....        | 33  |
| <b>Доскач С. С.</b> Рівень оцінки підлітками власної відповідальності.....                                                                      | 38  |
| <b>Заброцький М.М.</b> Оцінки екологічності комунікативної компетентності вчителя: теоретичний аналіз проблеми.....                             | 43  |
| <b>Зайчикова Т.В.</b> Вплив страхів та тривог на сферу професійної діяльності суб'єктів управлінської взаємодії.....                            | 48  |
| <b>Здоровець Т., Наконечна М., Хмель Н.</b> Психологічні засоби подолання деструктивних переживань, спричинених Чорнобильською катастрофою..... | 54  |
| <b>Кирильчук І.В.</b> Особливості формування ціннісної сфери студентів, які постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС.....                       | 59  |
| <b>Кіричевська Е.В.</b> Соціально-екологічні чинники як детермінанти негативних міжособистісних стосунків в учнівському середовищі.....         | 65  |
| <b>Климчук В.О.</b> Опитувальник внутрішньої мотивації.....                                                                                     | 71  |
| <b>Козленя-Каминская Е. И.</b> Роль средств массовой информации в формировании общественного и экологического сознания.....                     | 77  |
| <b>Крамарчук С.В.</b> Переживання самотності у ціннісній свідомості підлітків.....                                                              | 82  |
| <b>Кушнерчук М.О.</b> Особливості економічної свідомості мешканців регіонів, що постраждали від Чорнобильської катастрофи.....                  | 87  |
| <b>Лабінська С.М.</b> Самооцінка як фактор формування рівня домагань підлітків.....                                                             | 96  |
| <b>Львовочкіна А.М.</b> Екологічна психологія у постчорнобильську епоху.....                                                                    | 101 |

|                                                                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Мазяр О.В.</b> Психофізіологічні механізми виникнення особистісної проблематики .....                                                                                         | 106 |
| <b>Малімон Л.Я.</b> Чорнобильська катастрофа: погляд з позицій психології кризового менеджменту.....                                                                             | 113 |
| <b>Мамешина О.С.</b> Информационная перегрузка как экопсихологическая проблема.....                                                                                              | 119 |
| <b>Музика О.Л.</b> Інвенційно-стратегіальна модель розвитку творчо обдарованої особистості.....                                                                                  | 129 |
| <b>Никончук Н.О.</b> Вплив усної народної творчості на розвиток рефлексії здібностей у молодшому шкільному віці.....                                                             | 136 |
| <b>Пасниченко А.Э.</b> Совершенствование саморегулятивных механизмов личности как способ выживания в неблагоприятных экологических условиях.....                                 | 144 |
| <b>Пісоцький О.П.</b> Когнітивний стиль як умова продуктивної професійної діяльності практичних психологів.....                                                                  | 157 |
| <b>Покровская С. Е.</b> Чернобыльская катастрофа: социально-психологическая и духовная проблема.....                                                                             | 165 |
| <b>Портницька Н.Ф.</b> Перехід до соціальної регуляції наслідування як умова розвитку творчих здібностей у продуктивній діяльності дошкільників.....                             | 170 |
| <b>Проскурняк О.П.</b> Аксіологічна суть вагітності та материнства.....                                                                                                          | 175 |
| <b>Родина Н.В.</b> Прогнозирование эффективности деятельности менеджеров среднего звена в кризисных ситуациях. Регрессионные модели.....                                         | 179 |
| <b>Розова Т.М.</b> Психологічні характеристики особистості студентів практичних психологів (для роботи з наслідками техногенно – екологічних катастроф).....                     | 185 |
| <b>Ставицька С.О.</b> Розвиток психології релігії та її роль у становленні духовності особистості.....                                                                           | 190 |
| <b>Тимошенко О.А.</b> Роль смислоутворюючої активності особистості в переживанні наслідків екологічної катастрофи.....                                                           | 198 |
| <b>Тичина І.М.</b> Особливості рефлексії здібностей у ситуації професійної переорієнтації.....                                                                                   | 204 |
| <b>Фальковська Л.М.</b> Проблема суб'єктивної актуалізації вітальної загрози екологічного лиха підлітками та старшокласниками, що проживають у забрудненій зоні Житомирщини..... | 210 |
| <b>Хомик В.С</b> Період психологічного піврозпаду Чорнобиля.....                                                                                                                 | 215 |
| <b>Шапошнікова Ю.Г.</b> Особливості самосвідомості майбутніх практичних психологів.....                                                                                          | 218 |
| <b>Яворська-Вєтрова І.В.</b> Деякі питання забезпечення творчого особистісного розвитку школярів.....                                                                            | 223 |

*Наукове видання*

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС  
НПУ ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

*Серія 12. Психологічні науки. Випуск 12 (37).*

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.  
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Головний редактор

В.П.Андрущенко

Відповідальний редактор:

Л.В.Долинська



Підписано до друку 15.06.2006 р. Формат 60х84/8.  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman  
Умов. друк. арк. 31,5. Облік.-видав. арк. 15,9  
Наклад 100 прим. Зам. № 85  
Віддруковано з оригіналів.

---

Надруковано ПП Євинок О.О.  
м. Житомир, Пл. Перемоги, 10  
тел. 44-51-04  
Свідоцтво про реєстрацію  
№ 761/984 від 13.05.1994 р.