

АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ

**НАУКОВІ СТУДІЇ
ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ**

ЗБІРНИК СТАТЕЙ

Засновано в 1995 році

Випуск 20 (23)

Київ 2008

УДК 32: 159.9 (082)

ББК 88.5 я 43

Н 12

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології АПН України
(протокол № 6/08 від 5 червня 2008 р.)

Редакційна колегія:

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

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

В. О. Татенко, *Т. М. Титаренко* – члени-кореспонденти
АПН України, доктори психол. наук; *В. О. Васютинський*,

В. П. Казміренко, *Н. Ф. Каліна* – доктори психол. наук;

О. А. Донченко – д-р соціол. наук; *П. П. Горностаї*,

Л. А. Найдьонова, *П. Д. Фролов* – кандидати психол. наук

Постановою Президії ВАК України №1-03/8 від 11.10.2000 р.
збірник визнано фаховим виданням із психологічних наук

У цьому випуску збірника вміщено статті учасників II всеукраїнської науково-практичної конференції “Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: ландшафти роботи з клієнтами” (м. Мелітополь, травень 2008 р.). Висвітлюються проблеми становлення фахівця соціальної сфери, особливості соціально-психологічної роботи в організаціях. Зроблено акцент на соціальних аспектах психологічної допомоги клієнтам.

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

© Інститут соціальної та політичної психології
АПН України, 2008

ЛАНДШАФТИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

О. А. Бреусенко-Кузнєцов

КАЗКОТЕРАПІЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ І ЗАСТОСУВАННЯ В ОСВІТІ ТА СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Статтю присвячено визначенню предмета і багатоманітності засобів казкотерапії, виділенню основних підходів до психотерапевтичного застосування казки. На цій теоретичній базі намічено можливості застосування казкотерапії в освіті та соціальній роботі.

Ключові слова: казкотерапія, арт-терапія.

Статья посвящена определению предмета и многообразию методов сказкотерапии, выделению основных подходов к психотерапевтическому применению сказки. На этой теоретической базе намечены возможности применения сказкотерапии в образовании и социальной работе.

Ключевые слова: сказкотерапия, арт-терапия.

The article deals with identifying the subject and diversity of fairy-tale therapy methods, defining main approaches to psychotherapeutic application of a fairy tale. On this theoretical basis, possibilities of using fairy-tale therapy in education and social work are outlined.

Keywords: fairy-tale therapy, art therapy.

Проблема. Навіщо потрібна казкотерапія в освіті й соціальній роботі? На перший погляд, що скептично зупиняється на згадці про “терапію” (лікування), здається: вона там зовсім і не потрібна. Заглиблення у питання дозволяє переконатися, що казкотерапія – не обов’язково медичне, і навіть, як правило, не медичне заняття. Уявлення про те, що психотерапією взагалі (а не тільки казкотерапією) повинні займатися саме медики, на сьогодні застаріло. Існують різні рівні й види проблем, що вирішуються психотерапією, і далеко не кожна проблема вимагає від терапевта медичної кваліфікації. Різноманітні форми психо-

терапії, що надто по-різному застосовуються у психіатричному стаціонарі, у практиці проблемно- і розвивально-орієнтованих видів психологічної допомоги.

Мета статті: визначити предмет і методичне різноманіття казкотерапії, виділити основні існуючі підходи до психотерапевтичного застосування казки, щоб на цій теоретичній базі намітити можливості застосування казкотерапії в освіті й соціальній роботі.

Результати дослідження проблеми та обговорення. Казкотерапія – це зцілення казкою. Казка цілительна за самою своєю суттю, тому застосування її з терапевтичною метою є природним, можливим і необхідним. Термін “казкотерапія” з’явився у 1990-ті роки. На відміну від багатьох термінів, що позначили психотерапевтичні напрями, цей термін, як видно, вітчизняний, слов’янський. У всякому випадку, англійська версія терміну “*fairytale therapy*”, що означає внутрішній підрозділ бібліотерапії (терапії літературною творчістю), прийшла до нас пізніше і не змогла конкурувати з назвою, що традиційно склалися. На авторство у створенні казкотерапії як окремого терапевтичного напрямку претендують казкотерапевти пітерської школи: Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєва, А. В. Гнезділов та ін. Не випадково саме в Санкт-Петербурзі створено Інститут казкотерапії – як організаційне оформлення школи, що там склалася. Оскільки більше ніхто прав на авторство не заявляв, можна погодитися із пітерцями, але варто мати на увазі, що осередки казкотерапевтичного руху існують і поширюються також і в Москві, Києві, Харкові та інших містах.

Казкотерапія є невід’ємною частиною арт-терапії в широкому сенсі (поряд з образотворчою арт-терапією, танцювально-руховою терапією, драматерапією, музикотерапією, пісочною терапією). Вона входить у склад арт-терапії, але не цілком. Справа в тому, що не вся казкотерапія є її частиною, а лише ті сторони, що пов’язані з творчим самовираженням клієнта. Адже можливим є й таке терапевтичне застосування казки, в якому місця для творчого самовираження ані клієнта, ані терапевта не залишаться. Прослуховування дітьми готової казки з моралізуючим висновком, який підштовхує їх до соціально прийнятної

поведінки і припинення соціально неприйнятної, є прикладом зовсім не арт-терапевтичного застосування казки. Робота, у якій може трапитися текст, подібно до такого: “...Бачите, діти, що вовк був злий і поганий, і як він за це поплатився. Давайте ж ніколи не будемо такими, як цей вовк, а будемо завжди добрими і гарними!” – розрахована на сугестивний вплив на дитину і ніяк не сприяє її творчому розвитку. Присутність у сфері, окресленій терміном “казкотерапія”, варіантів як творчого, так і пасивно-рецептивного застосування казки й примушує нас говорити про сучасну її еkleктичність.

У казкотерапію об’єднано найрізніші варіанти терапевтичного використання казки (а також дидактичного, виховного – даний елемент за традицією є особливо сильним). *Як можна терапевтично застосовувати казку?* Казки у стосовних до них казкотерапевтичних діях застосовуються різноманітно: прослуховуються, прочитуються, проглядаються, пригадуються, аналізуються, обговорюються, тлумачаться, абсурдизуються, закінчуються, доповнюються, переписуються ще раз (переписування відомих казок), розповідаються (відомі розповідачу), записуються (відомі розповідачу), створюються (усно і письмово, індивідуально та спільно), записуються зі слів казкаря, складаються з елементів, циклізуються, римуються, промальовуються, протанцювуються, проспівуються, проговорюються на “тарабарській” мові, програються в драматизаціях, уявляються у візуалізаціях, програються лялькотерапевтично, піддаються розстановкам, утілюються в життєвих діях, використовуються як оракул. Більшість із перерахованих казкотерапевтичних дій може бути здійснена у межах арт-терапевтичного способу роботи. Головною же дією, визначальною до креативних можливостей роботи з казкою у максимально специфічній для казки продуктивній формі, є *створення*, тобто казківництво.

Об’єктом казкотерапії є особистість як індивідуально виражена психічна реальність. *Предмет казкотерапії*, як його визначає Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєва, – *процес виховання Внутрішньої дитини, розвитку душі, підвищення усвідомленості подій, надбання знань про закони життя та засоби соціального прояву конструктивної творчої сили.*

Не заперечуючи проти такого формулювання предмета, ми все ж запропонуємо і своє. *Предмет казкотерапії – це особистісне зростання клієнта в процесі створення символічного тексту, що передбачає зустріч із глибинною особистісною проблематикою, внутрішніми психічними ресурсами та набуття сутнісно обґрунтованих життєвих цілей і смислів.*

Можливі й інші визначення предмета казкотерапії. Предмет будь-якої наукової або практичної галузі являє собою *дослідницьку точку зору на реальність*, а не реальність як таку, тому предмет казкотерапії може існувати в безлічі редакцій.

Вибір предмета казкотерапії конкретним казкотерапевтом починається із запитання: “Що для мене казка?” (вхідний пункт для терапевтичного застосування чого-небудь – визначення власного до цього ставлення). Деякі казкотерапевти бачать у казці певний *сценарій* міжособистісного діяння особистості, інші – вироблену духовною культурою народу *ідеальну картину* взаємовідносин, треті – *зліпок* з узагальненої *родинної ситуації*, четверті – прояв *архетипів колективного несвідомого*. У представників кожного з названих підходів буде власний предмет казкотерапії та (у зв’язку з ним) власні стратегії роботи. Якщо казка являє собою сценарій, то людину від неї треба рятувати, демонструвати ілюзорність сценарних мети і засобів їхньої реалізації. Якщо казка несе мудрість народну, то людину треба нею навчати, намагатися, щоб вона її з найбільшою повнотою інтеріоризувала, прийняла всередину. Якщо казка висловлює проблеми у батьківській родині, пережиті особистістю в ранньому дитячому віці, то таку казку треба аналізувати, витягуючи з неї витіснені потяги, тривоги й травматичні події. Якщо ж казка – символічний текст, що висловлює архетипні витоки особистісного буття, то таку казку слід розглянути у широкому міфологічному контексті, що вкаже на глибинний сутнісний сенс всього, що відбувається з людиною на площині повсякденності.

Казка – символічний текст, і як такий, він припускає потенційну безліч правильних тлумачень. Це не значить, що казку взагалі не можна розтлумачити неправильно (неправдиві тлумачення казки є особливо ймовірними під впливом неусвідомлених, прихованих конфліктів самого тлумача). Існуючі на сьогоднішній день моделі тлумачення казкової символіки можуть бу-

ти об'єднані в єдину багаторівневу модель. Рівні тлумачення, що належать до цієї моделі, можна згрупувати в дві великі групи відповідно напряму тлумачення – на природу (макрокосмічне тлумачення) або на психічний світ людини (мікрокосмічне тлумачення). Отже, тлумачення буває: 1) *макрокосмічне*, – а саме, метеорологічне (О. М. Афанасьєв), вегетативне (Б. Рибаків), соціально-історичне (Б. Рибаків), технократичне (Р. С. Фурдуй); 2) *мікрокосмічне* (психологічне) – психодинамічне, транзактне, екзистенційне, феноменологічне (описове).

З особливостями психологічного тлумачення казки пов'язані основні підходи до неї в казкотерапії: реконструктивний, рольовий, “сценарний”, символічний, екзистенційно-феноменологічний.

Реконструктивний підхід до казки (як і взагалі до будь-якого феномена творчості) традиційно застосовується психоаналітиками. Сам психоаналіз як терапевтичний засіб у функції важливого моменту зцілення від надмірних невротичних страждань припускає регресію пацієнта до раннього дитинства і реконструкцію стосовних до даного віку травматичних подій і фантазій, що були витісненими. Можливість відтворення раннього досвіду зустрічі з казкою дає “Казка, яку любили в дитинстві” – техніка, що застосовувалась і юнґіанцями (Х. Дікманн), і психоаналітиками (Б. Беттельхейм). Казку просять згадати, переказати; знайти висхідний варіант; далі відбувається аналіз відхилень [1]. Часто та казка, яку нам читали у дитинстві, і та, яку ми запам'ятали, виявляються несхожими; їх зближує тільки назва. Нами так перероблений висхідний текст, що він набув нових смислів, часом діаметральних. По суті, виходить, що казка, яку ми немовби запам'ятали, нами вигадана.

У рольовім підході до казки готовий казковий текст, який розглядається у статусі “культурного консерва” (термін засновника психодрами Я. Л. Морено) стає підставою для рольової гри, побудови спонтанної міжособистісної взаємодії. Креативність виявляється учасниками не у рамках казки, а в рольовій комунікації з приводу казки.

Е. Берн вказує на казки як на додаткове джерело сценарних патернів, що обмежують життя, відшукане дітьми окрім власне батьківських програм [2]. Сценарний підхід до казкової

реальності цілком виправданий для проробки нещастя повсякденності, тобто для випадків “злої долі”, заробленої людьми, які некритично поставилися до чужих патернів життєдіяльності і стали їх наступниками. Разом із тим, такий підхід обходиться без звернення до творчої природи казківництва, він без належної поваги ставиться до сутнісної природи і перетворюючого особистість потенціалу казкової реальності. Зауважимо від себе, що бернівські структурно-функціональні аналогії сценарного апарату з казкою акцентують *лише один* із казкових змістових пластів – *вербальну магію*, яка значно виразніше постає у заговорах, уроках, вербальних ритуалах [3]. *Казка як сценарій – звужуче тлумачення*. Використання казки як сценарію – продукт нерозуміння казки – клієнтом, або, що також можливо, терапевтом (в обох випадках нерозуміння набуває вигляду профанації священного, буквального перенесення у буденність символічних образів). Якщо ж враховувати всю символічну глибину феномену казки, – то не сценарій, що взято із казки, тупо реалізується в житті, а і сценарій і повсякденне життя керуються з єдиного архетипного джерела.

Символічний підхід до казки передбачає можливість роботи з універсальним пластом психічного світу клієнта, в якому міститься вселюдський ресурс знань, сил, цілей і смислів. Але завжди залишається можливість *втечі* від справжніх проблем у світ ілюзій і фантазій як таких. Мало виявити присутність архетипа у матеріалі клієнта; треба ще з’ясувати, що цей архетип у даному конкретному випадку робить і якого значення він набуває у даному індивідуальному контексті.

Екзистенційно-феноменологічний підхід до казки є найбільш поважний до казки порівняно з більшістю вищенаведених. Казці в ньому не інкримінують ілюзорність, підміну реальності зляканою вигадкою, не бачать у ній і вторинне відкриття проблем раннього дитинства, або “культурний консерв”, придатний лише як відправний пункт для справжньої спонтанної творчості. У цьому підході *казка постає як самостійний світ зі своєю логікою побудови і функціонування*, причому його логіка *значуща для реалізації людського засобу існування*.

“Теорія” чарівності, запропонована Т. Д. Зінкевич-Євстигневою, перебуває в межах цього підходу [4]. Модель

екзистенційного тлумачення чарівної казки О. А. Бреусенка-Кузнецова [5] спирається на структурний розгляд чарівної казки (її “морфологію”), за В. Я. Проппом [6]. Згідно з ідеєю О. А. Бреусенка-Кузнецова, казка, створювана особистістю, моделює проживання нею екзистенційної кризи як восьмистадійного процесу. Змістовно зіставляючи теми зі стадіями динаміки екзистенційної кризи, ми віднесли кожна з них до певної стадії. Ці зіставлення наведено в табл.

Таблиця

Розподіл характерних тем чарівної казки за стадіями екзистенційної кризи

Стадії	Назва стадії	Назва теми
1	Висхідна стадія	Висхідна ситуація, Народження героя
2	Маніфестація Кризи	Порушення заборони, Шкідництво (Антагонізм), Нестача, Втрата, Зачарований жених
3	Вибір (Реакція на кризу)	Вигнання, Викрадення, Поглинання, Подорож
4	Звернення до резервів	Дарителство, Чарівний помічник (предмет)
5	Пік кризи (Трансценденція)	Перехід, Боротьба героя з антагоністом
6	Подолання залишкових явищ	Погоня, Зрадництво супутників, Повернення, Спляча героїня
7	Перевірка новоутворення	Тяжке завдання
8	Досягнення мети	Весілля, Надбання царства

Загальна схема аналізу авторських казкових текстів будуватиметься у відповідності до наших уявлень про стадіальність екзистенційної кризи і віднесення кожної з традиційних тем чарівної казки до певної стадії кризи, що виражається нею.

Казка у нашій сучасній культурі – феномен, маркований у ролі “дитячого”, фокусованого на ранньому віці людини. Оскільки дитина – це також універсальний об’єкт докладання педагогічних зусиль, то й постійний нахил казкотерапії в педагогіку для нас не дивний. Педагогічне застосування казки порівняно з

терапевтичним варто б навіть визнати первинним, якщо б обидва аспекти (педагогічний і терапевтичний) не містилися у казці задовго до навмисного використання її тексту в деякій спеціально розробленій методиці. У давні часи, коли казка призначалася і дорослим, і дітям нарівні (і навіть скоріше дорослим, ніж дітям), казківник і його слухачі рівно залучались до казкового виміру світу, без чіткого розділення на педагогів і ведених ними вихованців. Психотерапевтичний (зцілювальний) ефект при цьому був невід'ємним від виховного.

У системі з трьох суб'єктів “*вихователь – казка – вихованець*” головним носієм смислів виступає казка. Порушення принципу рівноправного діалогу в спілкуванні з казкою у даній системі – неминуче, якщо вихователь “приватизує” казку в якості засобу, що реалізує деякі вузькі педагогічні цілі – є деструктивним для взаємодії. Відзначимо, що застосування казки з метою психологічної “корекції” (якщо розуміти слова буквально) тяжіє саме до такого нерівноправного підходу, де є “коригуючий” суб'єкт, наділений знанням правди, та об'єкт, що ним “коригується” – носій прикрої девіації.

Інакше виглядає психолого-педагогічна взаємодія, якщо психолог довіряє казці і не намагається обмежити її дію, виходячи з власних горизонтів розуміння. Казковий текст символічний та метафоричний, що означає принципово нескінченний потенціал розвивальної взаємодії: “У казкових метафор є дві важливі особливості: по-перше, захищеність людини, з ними працюючої (метафора допомагає обговорювати тяжкі проблеми більш відсторонено); по-друге, метафора часто діє на рівні не-свідомого і працює навіть без її раціонального аналізу. При цьому розуміння клієнтом збігу семантичних просторів свого внутрішнього світу і казки відбувається як глибокий внутрішній процес, а не шляхом поблажливого пізнання, розсуду результатів намагань психолога. Лише в цьому випадку казка набуває психотерапевтичного, розвиваючого потенціалу” [7, с. 60].

Застосування казкотерапії у соціальній роботі, як і застосування арт-терапії, базується на принципах “надання допомоги “тут і тепер” і підсиленні здатності клієнта самостійно вирішувати проблеми” [8, с. 39]. Інститут соціальної роботи на пострадянському просторі тільки зароджується, важливою є побудова

його на гуманістичних підставах. Досвід зарубіжних країн, зокрема США, показовий у плані як гуманістичних, так і дегуманізуючих шляхів ведення соціальної роботи, – аж до жахливих зразків “соціальної інквізиції”, що з насильством керує долями людей, яким формально надається допомога. А. Гуггенбюль-Крейг, який присвятив цілу книгу проблемі неусвідомленої деструктивності представників допомагаючих професій, знаходить рішення даної проблеми у символічному просторі, звертаючись до архетипу “раненого цілителя”. Психотерапевтична проробка “тіньових” боків особистості соціального працівника є важливим елементом її професійної придатності. Для нас також очевидним є те, що одним з найбільш екологічних засобів зустрічі людини з власною “тінню” є казкотерапія.

Хто повинен працювати з казкою в освіті й соціальній роботі? Зрозуміло, фахівці: психологи, що володіють засобами та прийомами казкотерапії. Чи може таким фахівцем виступити і педагогічний психолог або соціальний робітник? Може, але, зрозуміло, після спеціальної підготовки. Навчальний курс “Застосування арт-терапевтичних технік в освіті та соціальній сфері”, який проводить ОО “Арт-терапевтична асоціація” на базі ЦППО АПН України, вирішує це завдання, оскільки в його рамках присутня і спеціалізація “казкотерапія”.

Висновки. Предметом казкотерапії визнано особистісне зростання клієнта в процесі творчості символічного тексту, що припускає зустріч з глибинною особистою проблематикою, внутрішніми психічними ресурсами і надбання сутнісно обґрунтованих життєвих мети і смислів.

Існуючі моделі тлумачення казкової символіки можуть бути об’єднані в єдину модель. Тлумачення буває: а) макрокосмічне – метеорологічне, вегетативне, соціально-історичне, технократичне; б) мікрокосмічне (психологічне) – психодинамічне, транзактне, екзистенційне, феноменологічне.

Застосування казкотерапії в освіті та соціальній роботі пов’язується нами з процесами гуманізації цих галузей.

Література

1. Дикманн Х. Юнгианский анализ волшебных сказок. Сказание и иносказание. – СПб.: Академ. проект, 2000. – 256 с.

2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. – СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.
3. Бреусенко-Кузнецов А.А. Анализ общей структуры русских народных заговоров // Вісн. Нац. техн. ун-ту України “Київ. політехн. ін-т”. Сер.: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2003. – № 3 (9). – С. 71–84.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2006. – 172 с.
5. Бреусенко-Кузнецов А.А. Опыт сказочничества. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в условиях экзистенциального кризиса: Монография. – К.: КВИЦ, 2005. – 386 с.
6. Пропп В.Я. Морфология сказки. Репринтное издание 1928 г. – Рига, 1997. – 152 с.
7. Вачков И.Г. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. – М.: Ось-89, 2003. – 144 с.
8. Вознесенька О., Мова Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.

© Бреусенко-Кузнецов О. А.

Н. Є. Бондар

ПАСТКИ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ

Розглядаються такі пастки в психологічному консультуванні, як загальні професійні пастки, пастки клієнтських очікувань, пастки професійних деформацій. Наведено характеристики засобів подолання цих пасток. Підкреслюється значимість особистісного зростання психолога-консультанта як умови його професійної діяльності.

Ключові слова: психологічне консультування, пастки в психологічному консультуванні, професійні деформації психолога-консультанта, особистісне зростання.

Рассматриваются такие виды ловушек в психологическом консультировании, как общие профессиональные ловушки, ловушки клиентских ожиданий, ловушки профессиональных деформаций. Охарактеризованы способы преодоления этих ловушек. Подчеркивается значимость личностного роста психолога-консультанта как условие его успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическое консультирование, ловушки в психологическом консультировании, профессиональные деформации психолога-консультанта, личностный рост.

Such types of traps of the psychological counseling, as general professional traps, traps of client expectations, traps of professional deformations, are considered. The methods of overcoming these traps are described. Meaningfulness of personality growth of a psychologist-consultant as condition of his successful professional activity is underlined.

Keywords: psychological counseling, traps of the psychological counseling, professional deformations of a psychologist-consultant, personality growth.

Проблема. Особливості психологічного консультування є предметом досліджень багатьох сучасних авторів (Алешина, 1996; Кочюнас, 1999; Коттлер, 2001; Нельсон-Джоунс, 2000 та ін.). Психологічне консультування як професійна діяльність з'явилося в нашій країні порівняно недавно і досі загалом перебуває на стадії самоствердження. Проте його вплив на людей і суспільство нестримно зростає. На наш погляд, важливо приділяти увагу прихованим складнощам процесу психологічного консультування, перешкодам, які трапляються на шляху кожного фахівця у сфері психічного здоров'я.

Тому *предметом нашого дослідження* є пастки в психологічному консультуванні.

Мета роботи: охарактеризувати основні види пасток в психологічному консультуванні та засоби їх подолання.

Якщо процес психологічного консультування – це шлях від початкового проблемного стану, з якого клієнт (за допомогою консультанта) хоче вийти і досягти бажаного оптимального стану, то пастками на цьому шляху слід назвати такі небезпечні для консультаційного процесу обставини (“місця”), які підвищують ризик недосягнення бажаного стану, ускладнюють процес психологічного консультування або ставлять його під загрозу, уповільнюють або зупиняють поступ у вирішенні проблеми.

Проаналізуємо різновиди пасток у психологічному консультуванні та розглянемо основні принципи їх подолання.

1. Професійні пастки психологічного консультування

За Дж. Коттлером [1], можна виділити такі загальні професійні пастки:

1.1. Задоволення власних потреб за рахунок клієнта, що може набувати різних форм: від несуттєвого запитання заради цікавості, до підштовхування клієнта до надмірно відвертих висловів, прихованому задоволенні консультантом власних еротичних, ворожих або маніпулятивних імпульсів та прагнень.

Дієвим засобом подолання цієї пастки є усвідомлення і контроль консультантом власної поведінки і почуттів на всіх етапах консультативної взаємодії. Необхідно відстежувати власну поведінку, не відволікатися на сторонні думки, говорити чітко і по суті, не переводити розмову на себе. Така самодисципліна вимагає високої емоційної стабільності і розвинених навичок міжособистісного спілкування.

1.2. Пастка цінностей. У роботі, присвяченій ролі переконування в терапії, Франк [2] уперше вказав, що за всіх часів основною якістю професійних цілителів була здатність переконувати. Професійний консультант володіє розвиненими навичками переконання, тому його клієнти порівняно легко здають колишні позиції і починають мислити по-іншому, більш продуктивно. Проте важливо пропонувати клієнтам те, що відповідає їх власній, а не консультанта, системі цінностей.

Технологія подолання: бути уважним до того, як використовується здатність переконувати. Ефективно працюючий консультант здатний скористатися своїм впливом, щоб надати клієнтові більше свободи.

1.3. Пастка нетерпіння полягає в тому, що консультант може нав'язувати клієнтові свій темп – підштовхувати клієнта долати проблему або занадто швидко, або занадто повільно.

Основний спосіб оминати цю пастку – проявляти терпіння і не бути пасивним, чинити на клієнта тиск, але такий, який він в даний момент здатний витримати. Ефективний консультант здатний виявляти достатнє терпіння, гальмуючи при цьому власні потреби, щоб діждатися ознак прогресу. Дотримання пауз у розмові, повага до мовчання клієнта допомагають клієнтові взяти на себе відповідальність за розвиток і зміст діалогу. Психолог приймає клієнта як особистість, не вимагаючи від нього негайних змін. І, зрештою, ефективний консультант терпимо відноситься не лише до клієнтів, але й до самого себе.

1.4. Пастка непогрішності, нездатність визнавати власні помилки. Коли консультант не відчуває сумнівів щодо правильності власних дій, не робить припущення щодо клієнта щонеділі (а інколи й щодня), то швидше за все він недостатньо чесний з самим собою і не готовий визнати обмеженість своїх можливостей, аналізувати власні помилки і просити про допомогу.

Технологія подолання: знання своїх недоліків і обмежень, здатність визначити власні слабкі сторони, виявити їх роль у протидії своїм планам і відшукати шляхи їх подолання, здатність звернутися за допомогою, розпізнати межі своїх можливостей, постійне прагнення вчитися, звернення до супервізії або консультації колег.

2. Пастки клієнтських очікувань

2.1. “Поверхневий запит”. У первинному запиті клієнт часто говорить про несуттєві проблеми і цінності, нав’язані модою або якоюсь референтною людиною, оточенням. Консультант починає наслідувати цьому запиту і, не визначивши глибинних потреб клієнта, – працювати з поверхневими псевдопроблемами. Деколи клієнт спочатку приховує, маскує свій реальний запит: він боїться відкритися перед незнайомою людиною. Так клієнт звично контролює ситуацію і спостерігає, що далі робитиме консультант, наскільки він професійний. За твердженням Мартинової О.В., “для консультанта-початківця – це пастка, якої важко або навіть неможливо уникнути. Для досвідченого консультанта – це спокуса, яку необхідно постійно долати”[3, с. 2].

Профілактикою і технологією подолання такої пастки є прояснення глибинних потреб клієнта, його дійсного запиту, прояснення очікувань клієнта на початку кожної зустрічі. По-перше, прояснення очікувань клієнта багато що може розповісти про його світогляд, цінності, життєву позицію. По-друге, прояснення очікувань є найбезпечнішим способом здолати цю пастку. Клієнти дуже часто намагаються робити з консультантами саме те, що ускладнює їх власне життя. По-третє, ті очікування, які пред’являють клієнти, можуть вказати на глибинні ілюзії самого клієнта.

2.2. “Сподівання на диво”. Консультант може взяти на себе такі зобов’язання перед клієнтом, які він не може виконати. При першій зустрічі на будь-який запит клієнта він відповідає: “Все вирішимо. Це елементарно. Немає проблем. Я не бачу тут жодних складнощів”. А додержати даного слова майже завжди

неможливо. Прагнучи відповідати інфантильним сподіванням клієнта на диво і спираючись на власні надмірні амбіції і бажання бути величним, консультант потрапляє в цю пастку.

Щоб не опинитися в ролі чарівника і не провокувати надмірні очікування клієнта, треба зберігати відчуття реальності, визнати за собою право бути недосконалим, уміти стійко переносити і успіх, і невдачу. Усвідомлення і відповідальність – це не лише вимоги до клієнта в процесі консультування, але і базові принципи самого консультанта.

3. Пастки позиціонування

Повноцінний діалог – базову умову психологічного консультування- можуть вести лише рівні партнери. Довірливий діалог руйнується, якщо хоча б один із учасників намагається зайняти позицію “зверху” або “знизу”, необережно змінює дистанцію в спілкуванні або виходить за встановлені кордони. Діалог “я – інший” припускає автономність його учасників. Як тільки порушується ця рівновага, вони обидва потрапляють в одну з пасток неадекватного позиціонування.

3.1. “Учитель”. Від консультанта нерідко можна почути: “Я знаю – чому, я знаю – що, я знаю – як”. Це перша ознака того, що він займає позицію “зверху”, починає вчити та виставляти оцінки. Для такого “вчителя” клієнт вже не суб’єкт діалогу, а об’єкт його зусиль і знань.

Технологія подолання даної пастки полягає в тому, щоб чітко розуміти професійні цінності і задачі, розвивати таку якість, як упевненість у собі. Ось що писав із цього приводу Р. Мей: “Основною властивістю невротичної амбітності є її зв’язок із прихованим відчуттям неповноцінності. Бажання бути “святим” не що інше, як вираження комплексу переваги – зворотнього боку комплексу неповноцінності” [4, с. 117].

3.2. “Двійник”. Попавши в цю пастку, консультант отожднює себе з клієнтом. Він починає думати, діяти, неначе він – друге “я” клієнта. Клієнт повністю довіряє консультантові, радість з ним, ділиться конфіденційною інформацією, і той непомітно для себе починає переймати інтонації, слова, жести клієнта, стає його тінню. В результаті клієнт позбавляється найголовнішого – повноцінного діалогу з іншим, а консультант втрачає самоідентичність, своє “я” і свою автономність.

Технологія уникнення пастки полягає в тому, щоб усвідомлювати межі власної автономії, свого “я” і дотримуватися дистанції “втягнутої руки”. Досвідчений консультант чітко розмежовує ролі – свою і клієнта, не приймає рішення за клієнта, не підмінює його собою. Якщо весь час пам’ятати про це, то в пастку “двійник” не потрапиш.

4. Професійні загрози як пастки психологічного консультування

Д. Трунов [5], описуючи вплив професійної діяльності на особистість консультанта, підкреслює небезпеки “професійної деформації”. Вплив професійної діяльності може мати як позитивні наслідки (такі, що описуються поняттям “особистісне зростання”) так і негативні (що призводять до “професійної деформації”):

Позитивні наслідки (“особистісне зростання”)	Негативні наслідки (“професійна деформація”)
<ul style="list-style-type: none"> • Більш глибоке самоусвідомлення, розуміння інших людей і подій. • Аналіз життєвих ситуацій. • Здатність до рефлексії. • Навички продуктивного подолання кризових і психотравмуючих ситуацій. • Комунікативні навички. • Протистояння чужому впливу. • Саморегуляція. • Здатність до прийняття та емпатії. • Ширший погляд на світ, толерантність до “інакодумців”. • Пізнавальний інтерес. • Поява нових форм самореалізації. 	<ul style="list-style-type: none"> • Перенесення негативної проблематики на себе і на своїх близьких. • Нав’язлива діагностика себе і оточення (“навішування ярликів” і інтерпретації). • Консультування оточення. • Прийняття ролі “вчителя”. • Зайвий самоконтроль, гіперрефлексія і втрата спонтанності. • “Робота над собою” як Idea fixe. • Раціоналізація, стереотипізація і зменшення чутливості до живого досвіду. • Перенасичення спілкуванням. • Емоційна холодність. • Цинізм.

І. Ялом у праці “Дар психотерапії” [6] звертає увагу терапевтів-початківців і консультантів на такі приховані загрози у професійній діяльності.

4.1. Ізоляція є головною і найпарадоксальнішою професійною загрозою. Сеанси з клієнтами сповнені близькості, але такої її форми, яка виникає в спілкуванні з клієнтом, недостатньо для того, щоб підтримати життя консультанта. Ця близькість не дає підтримки й оновлення, які виникають у глибоких дружніх і любовних стосунках. “Одна справа – існувати для іншого, і зовсім інша – бути в рівноправних стосунках з іншим” [6, с. 334].

4.2. Страх передчасного завершення терапії клієнтом. Багато консультантів, особливо серед початківців, вважають своєю особистою помилкою, знаком неефективності і публічної ганьби, передчасний вихід клієнта з терапії. Цей страх консультанта і породжує неефективність. “Кожного разу, коли самоповага терапевта залежить від рішення пацієнта, і кожного разу, коли йому необхідно, щоб пацієнт залишився, терапія втрачає свою ефективність; він починає підлещуватися, обходити пацієнта і давати йому те, що він побажає – все, лише щоб він повернувся наступного тижня” [7, с. 654].

4.3. Ідеалізація або недооцінка, що переживається консультантом у процесі повсякденної взаємодії з клієнтами, можуть істотно спотворювати Я-концепцію консультанта, що виявляється у тривожних сумнівах у власній компетентності або в почутті власної величі: “Пацієнти такі вдячні, так ідеалізують нас, що ми ризикуємо стати менш цінуваними членами сім’ї і друзями, які не можуть визнати наше всезнання і перевагу у всьому” [6, с. 334].

4.4. Суспільні стереотипи ставлення до психотерапевтів і психологів-консультантів проявляються в тому, що їх ірраціонально бояться, недооцінюють або переоцінюють, вважають, що вони можуть читати думки або пропонувати геніальні вирішення найрізноманітніших проблем. Тому часто терапевти уникають контакту з іншими або приховують свою професію у ситуаціях спілкування з незнайомими людьми.

4.5. Надто щільний робочий графік консультанта є істотною загрозою емоційного вигорання.

Засобом подолання описаних вище небезпек І. Ялом вважає групи психотерапевтичної підтримки: “Такі групи є дуже потужним засобом для генерації і підтримки особистісних змін” [6, с. 339]. Щоб уникнути пасток і професійних деформацій, внутрішня робота консультантів повинна продовжуватися завжди.

Групи психотерапевтичної підтримки є ефективною практикою проти багатьох із цих небезпек. Така група надає безпечну довірчу зону для того, щоб поділитися стресами персонального і професійного життя. Такі групи є дуже потужним засобом для генерації підтримки й особистісних змін.

Висновки. Ми вирізнили такі пастки психологічного консультування, як загальні професійні пастки; пастки клієнтських очікувань; пастки позиціонування; пастки професійних деформацій.

Оскільки головним інструментом у роботі психолога-практика є він сам, його особистість, для досягнення високого рівня професіоналізму необхідно досягти певного рівня особистісної зрілості, тобто умовою успішної професійної діяльності практичного психолога є його постійне особистісне зростання як звільнення, знаходження себе і свого життєвого шляху, самоактуалізація і розвиток таких атрибутів психологічно зрілої особистості, як інтенціональність, автономність, динамічність, цілісність, конструктивність, індивідуальність, що є наслідком взаємодії особистості з власним внутрішнім світом.

Знання пасток процесу консультування і технологій їх подолання підвищує його ефективність і зменшує ризик помилок у практиці психологічного консультування.

Література

1. *Коттлер Д.* Совершенный психотерапевт. Работа с трудными клиентами. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
2. *Frank J.D.* Persuasion and healing – Baltimore: John Hopkins University Press, 1973.
3. *Мартынова Е.В.* Психологическое консультирование на современном этапе: проблема определения понятия, цели и задачи. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2771.htm>.

4. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования. Как давать и обретаать душевное здоровье. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 256 с.
5. *Трунов Д.* И снова о “профессиональной деформации”... // Психол. газ. – 2004. – № 6. – С. 32–34.
6. *Ялом И.* Дар психотерапии. – М.: Эксмо, 2005. – 352 с.
7. *Ялом И.* Психотерапевтические истории. – М.: Эксмо, 2002. – 960 с.

© Бондар Н. С.

С. В. Васьківська

ПОРЯДКИ ЗАМІЩЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В КОНСУЛЬТАТИВНІЙ ПРАКТИЦІ

Аналізуються порядки заміщення базових емоцій людини та їх використання в інтерпретації психологічних проблем особистості в консультативній роботі.

Ключові слова: заміщення, базові емоції, консультативна практика.

Анализируются порядки замещения базовых эмоций человека и их использование в итерпретации психологических проблем личности в консультативной работе.

Ключевые слова: замещение, базовые эмоции, консультативная практика.

The orders of substitution of basic emotions of a person and using them in interpretation of psychological problems of a personality in consulting work are analyzed.

Keywords: substitution, basic emotions, consulting work.

Проблема. Аналізуючи психологічну симптоматику, психолог-консультант прагне глибше осягнути ситуацію клієнта та заглянути за фасад пред’явлених ним емоцій. Бажання прочитати зміст заміщених почуттів ставить завдання розшифрувати приховані механізми породження складних емоцій аби допомогти людині швидше впоратися з їх нищівною дією. Більш як сто-

літня історія вивчення емоційного реагування людини накопичила багато теоретико-практичних розробок, що стосуються механізмів розвитку, диференціації та трансформації емоційного реагування людини [1–5], однак хочеться звернути увагу на кілька ідей, які суттєво спрощують розуміння емоційних труднощів людини.

Мета статті: визначити механізми розвитку та сутнісний зміст складних емоційних переживань, типових для відвідувачів психологічної консультації.

Багато відомих психотерапевтів, спостерігаючи за клієнтами, не один раз приходили до висновку, що їх переживання нагадують пиріг із кількох пластів. Зверху може бути маса найрізноманітніших емоцій, та коли знімати пласт за пластом і досліджувати, звідки впливає та чи інша емоція, то в глибині завжди виявиться одна з первинних цеглинок емоційного відреагування, така як: страх або гнів, радість або печаль, нудьга або інтерес. Статусу базових, первинних, ці емоції набули тому, що мають специфічний процес перебігу і конкретні засоби тілесного вираження, тобто нервовий субстрат та характерну міміку. У зв'язку з цим сплутати їх між собою майже неможливо. Та й люди проявляють їх приблизно однаково (К. Ізард, Р. Плутчик, П. Екман). Це й не дивно, адже згідно з еволюційною теорією емоцій, запропонованою Р. Плутчиком (його класифікація емоцій нам здається найпереконливішою), базові емоції виникають у зв'язку з становленням основних біологічних адаптаційних стратегій пристосування. Кількість цих механізмів у земних умовах не така вже й велика, тому в своїй концепції Р. Плутчик приводить всього вісім базових емоцій: задоволення (прийняття), гнів, інтерес, відраза, радість, страх, нудьга, подив [4; 5].

Поняття базових емоцій дає змогу відштовхнутися від фундаментальних фізіологічних та психологічних процесів та описати кожну з них: 1) емоцією *прийняття* Р. Плутчик називає емоцію, що виникає у зв'язку із задоволенням потреби організму в їжі й воді. Якщо поширити це поняття на будь-яку іншу потребу, то це буде емоція, що мотивує організм до закінчення впливу на об'єкт, від якого отримана вся можлива користь; 2) емоція *гніву* за Плутчиком є мотиватором усунення перешко-

ди, який штовхає індивіда до початку активних дій; 3) *огидою* називають емоцію, що виникає у зв'язку з процесами виділення та відділення від чогось, що є некорисним (а іноді й шкідливим), марним для організму. Фізіологічною основою відрази або зневаги є неусвідомлена реакція на неприємний смак їжі, що проявляється у випльовуванні її. Щодо інших об'єктів – за цією емоцією, як правило, стоїть *страх* та *втрата концентрації уваги*; 4) із процесом дослідження навколишнього середовища пов'язана емоція *цікавості*. Інтерес позначає емоцію, що виникає у випадку зустрічі з потенційно корисним об'єктом та збільшує концентрацію уваги на цьому об'єкті й стимулює дослідницьку діяльність; 5) емоцію *радості* Р. Плутчик пов'язував із сексуальною поведінкою. У більш широкому контексті радість розглядається як реакція організму на повне задоволення деякої потреби, що викликає спонтанну ігрову поведінку і закріплює в пам'яті послідовність дій, які ведуть до успіху; 6) *горе* Плутчик пов'язував із втратою об'єкта задоволення. Туга, сум, нудьга, горе – це реакції на неможливість задоволення деякої потреби, що готує організм обходитися без цієї потреби, веде до забування або витісненні події, що травмує; 7) *страх* Р. Плутчик розглядав як захист від загрози болю. Більш широко страх визначається як реакція на загрозу незадоволення деякої потреби, спрямованої на уникнення небезпеки або віддалення від небезпечного об'єкта; 8) з процесом орієнтування в ситуації невизначеності Плутчик пов'язував емоцію, яку називав *переляком*. Однак, якщо взяти ширше, то орієнтація може проявлятися не тільки в страху, але й в очікуванні позитивного результату, тому, щоб врахувати цей аспект краще називати цю емоцією *подивом*, або *надією*, адже вона деякий час втримує істоту біля об'єкта, що викликав цю емоцію.

Узагальнюючи, можна сказати, що пари емоцій “горе – радість” регулюють механізм забування – запам'ятовування подій, які викликали ці емоції, пари “гнів – задоволення” регулюють початок – закінчення та активність впливу на об'єкт, “інтерес – зневага” регулюють концентрацію – ослаблення уваги на об'єкті, “надія, подив – страх” регулюють вольову сферу й наближення – віддалення від об'єкта. Одна й та сама емоція може бути різної інтенсивності. Страх може бути слабким, і тоді він

називається переляком, може бути сильним, і тоді він називається жахом, але це та сама емоція страху. Збільшення інтенсивності веде до підсилення емоції, зменшення дає емоційну реакцію, протилежну за знаком. Наприклад, якщо емоцію радості звести нанівець, то вийде емоція горя. Скорочено це виглядає так: страх – це втрата надії, інтерес – відсутність відрази, гнів – блокування прийняття, а горе це втрата радості.

Психологи-дослідники доводять, що емоції передаються в спадок так само, як і інші інтелектуальні надбання людства. Виникаючи в різних обставинах життя та потрапляючи під вплив виховання, базові емоції з часом набували різноманітних емоційних відтінків, які стали стереотипними та загальноновживаними. Наприклад, соціалізація не дозволяє сучасній людині демонструвати гнів у його первинному прояві, однак мало хто собі відмовляє в тому, щоб уразити словом (вербальна агресія) чи пофантазувати на тему, в яку халепу має потрапити той, хто “мене образив” (уявлювана агресія). Диференціюючись, емоції залишають базове реагування в глибині психічного, і психологу потрібно знати, як його звідти добути, адже на рівні актуального реагування всіх трансформацій емоцій не простежиш, а дійшовши до базового рівня можна за один раз зруйнувати всю сумнівну надбудову.

Люди витісняють справжню емоцію настільки, що навіть обурюються, коли психолог намагається повернути до свідомості знання про її істинний характер. Набагато легше, наприклад, признавати образу (гнів на іншого) або провину (гнів на себе), ніж визнати, що за ними криється бажання вбити. Доросла людина, на відміну від дитини, котра спонтанна в своїх проявах, майже на 90 % керується стереотипними поведінковими реакціями та переживаннями, які склалися, як вважають адепти транзакційного аналізу, в результаті заміщень, тобто більш пізніх нашарувань почуттів, думок і дій. Ці нашарування приглушили істинний зміст емоційної реакції завдяки дії вимагацьких механізмів (Р. Ерскін, М. Зальцман).

Вимагацький механізм описує модель самопідкріплення, що пояснює природу життєвих сценаріїв і показує, як люди підтримують свій сценарій протягом життя. Формування індивідуального сценарію життя є відповіддю на певні характеристики

оточення дитини, до якого їй складно пристосуватися. Оскільки первісне почуття дитини не отримує відгуку, воно лишається незавершеним. Намагаючись осмислити свій досвід, дитина приходить до певних висновків про себе, інших людей та життя в цілому. Так емоція обростає низкою когніцій, що й створюють когнітивно-афективні комплекси, які тільки називаються емоціями, а насправді вже не є ними.

Щоб краще зрозуміти сутність процесу, проаналізуємо особливості виникнення найпростіших заміщень. В. Леонт'єв вважає, що емоції виникають у зв'язку з типом потреб, які вони реалізують. Тобто вони можуть: 1) бути пов'язані із задоволенням-незадоволенням особистих потреб; 2) виникати у результаті порівняння себе самого або своїх дій зі своїми ж нормами, стандартами, правилами, переконаннями; 3) виникати у результаті порівняння деяких об'єктів із суспільними правилами й нормами; 4) виникати у людини у зв'язку з потребами інших людей; 5) виникати у результаті взаємних відносин з іншою людиною; 6) виникати на основі презирства. Він вважає, що саме перші чотири групи джерел, комбінуючись, дають всю палітру емоцій.

Динаміка трансформації емоцій має кілька порядків заміщень. Людина народжується з базовим набором емоційного реагування. Його передвизначають спадковість та імпритування у процесі народження. Потрапляючи в людське суспільство, новонароджена дитина випробовує спадок, отриманий у пологах, і вже в процесі кондиціювання формує окультурений патерн емоційних реакцій. Перше коло заміщень дає змогу привласнити та олюднити природні патерни емоцій. В. Леонт'єв [3] подає структуру цих емоцій у вигляді куба, у якому кожна грань має свій смисл (рис.). Зокрема, верхня грань – емоції, що свідчать про задоволення потреби; нижня грань – емоції, що свідчать про незадоволення потреби; ліва грань – емоції, що гарантують передбачення; права грань – емоції, що констатують; передня грань – емоції, спрямовані на себе; задня грань – емоції, спрямовані на об'єкт.

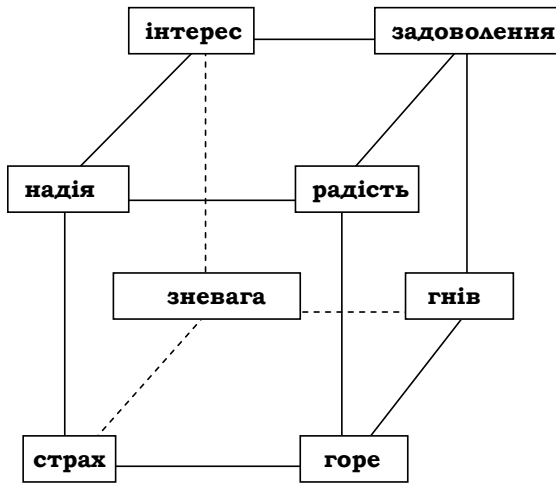


Рис. Емоції, що виникають на основі особистісних потреб

Наведемо кілька прикладів трактування глибинної сутності емоцій, яке допомагає консультанту не тільки краще зрозуміти механізм їх виникнення, але й довести до свідомості клієнта прихований патогенний патерн, який вони приховують. Часто таке усвідомлення з одного разу звільняє людину від страждань, бо розуміючи на основі чого виникає та чи інша емоція, вона може здійснити необхідну корекцію.

Горе. Емоція горя з першого кругу заміщень є комбінацією емоцій та афективно-когнітивних структур, в основі яких (візьмемо лише її вузьке значення) лежить страждання, викликане втратою балансу (поява болю, холоду), або матеріальних чи нематеріальних (відносини, амніотичний рай, турбота, захист тощо) об'єктів. Горе як переживання втрати, готує людину до того, щоб обходитися без втраченого об'єкта. Воно приводить до якомога рідшого згадування події, що травмує, або навіть до її забування, і тому спрямоване на себе, тому й знаходиться на передній грані куба. Навіть при переживанні втрати близької людини, людина завжди переживає не стільки трагічну втрату життя небіжчиком, скільки свою неможливість задовольняти свої потреби, пов'язані з ним. Сум, смуток, туга, жаль, зневіра,

скорбота, прикрість Відтінки емоції горя та почуттів, що виникають на його основі, відрізняються за інтенсивністю, величиною активації, ступенем готовності до дії та іншим.

Радість. Щоб розглянути радість як результат когнітивних процесів, відокремимо емоцію радості від її фізіологічної основи, задоволення, полегшення тощо. В цьому сенсі радістю будемо називати емоцію, що виникає в результаті задоволення деякої особистої потреби в широкому змісті. Типовою ситуацією тут буде ситуація досягнення бажаної мети. Радість викликає спонтанну поведінку, тому вона теж спрямована на себе. Радість протилежна горю за знаком, вони відрізняються тільки за ознакою задоволення-незадоволення потреби. Всі інші ознаки цих емоцій збігаються (див. рис.).

Страх. Причинами страху можуть бути ситуації, які є сигналом небезпеки. Потенційний збиток може бути як фізичним, так і психологічним. Причиною страху є присутність чогонебудь загрозливого, або відсутність чогось, що забезпечує безпеку. Страх може викликатися самотністю, незнайомими об'єктами, темрявою, болем, раптовим рухом чи голосним звуком. Резюмуючи, можна сказати, що страх виникає в результаті передчуття втрати можливості задоволення деякої особистої потреби. Можна боятися за іншу людину, але при цьому безпека цієї людини стає потребою того, хто відчуває страх. Тому страх – це острах за себе й свої потреби, він завжди спрямований на себе. Страх відрізняється від горя тільки за часом щодо події, бо горе виникає після події, а страх передуює події, виникає в результаті передчуття втрати цінності. Він штовхає людину віддалятися від об'єкта, який його викликає. Страх паралізує волю. Його відтінки: острах, переляк (короткочасність), паніка, жак (крайній ступінь).

Надія. Надія виникає в результаті передчуття задоволення особистої потреби або уникнення неприємних наслідків. Так як сподіватися можна навіть у ситуації, коли немає ніяких реальних передумов для надії, то можна вважати, що надія спрямована на себе, а не на зовнішній об'єкт. Надія і страх протилежні за знаком. Адже страх охоплює людину часто саме при передчутті невдачі. Але на відміну від страху, що послаблює волю, емоція надії підсилює волю і штовхає людину залишатися поруч із об'єктом, що її

викликав, наблизитися до нього. У результаті задоволення потреби виникає радість, тому можна сказати, що надія є передчуття радості і відрізняється від неї тільки за часом щодо події.

Гнів. Гнів можна визначити як емоцію, що виникає в результаті незадоволення деякої особистої потреби людини та стимулює її на подолання перешкоди, що заважає задоволенню. Причиною гніву є відчуття фізичної або психологічної перепони на шляху до бажаного. Цим бар'єром може бути все що завгодно: фізичні перешкоди, правила, закони, інша людина, особиста образа, обман, примус, біль, тривале страждання тощо. Так як гнів стимулює на подолання перешкоди, то він спрямований на об'єкт, що заважає досягненню мети. Гнів протилежний горю, бо, виникаючи при втраті цінності, спрямований на спробу повернути необхідний об'єкт. Узагальнюючи, можна сказати, що гнів мотивує людину почати активний вплив на об'єкт., Близькі до гніву стани – це злість (емоція більш тривала й менш інтенсивна), обурення, роздратування, лють (крайній ступінь), ненависть (стійка, періодична помісь гніву та злості).

Задоволення. Задоволення виникає в результаті досягнення деякої мети, пов'язаної з особистою потребою, й спрямованої на припинення дій стосовно досягнення мети. Задоволеність сигналізує, що потреба задоволена за допомогою конкретного об'єкта й таким чином, на відміну від радості, спрямована на об'єкт. Можна відчувати задоволення, домігшись від людини того, чого від неї вимагали, але не відчувати радості. Задоволення мотивує людину закінчити вплив на об'єкт, від якого отримали все можливе. Воно протилежне гніву за знаком.

Інтерес. Інтерес – це емоція, що виникає відносно об'єкта, за допомогою якого людина припускає задовольнити свою потребу. Основними причинами, що викликають інтерес, є новизна ситуації та образи й уявлення (фантазії, мрії), пов'язані з досягненням цілей, які ставить перед собою людина. Інтерес підтримує дослідження, вивчення й взаємодію з об'єктом, збільшує концентрацію уваги на ньому, тому є емоцією, спрямованою на об'єкт. Інтерес, як і надія, є передчуттям досягнення мети, але, сподіваючись, людина розраховує на себе, а відчуваючи інтерес, вона розраховує на об'єкт. Тобто інтерес відрізняється від надії тільки спрямованістю: відчуваючи надію, людина сама наближається до об'єкта, відчуваючи інтерес – наближає об'єкт до

себе. Звичайно, це твердження потрібно сприймати не буквально, а як внутрішню інтенцію людини. Зауважимо, у зв'язку з тим, що новизна ситуації може викликати ще й страх або гнів, людина на енергії інтересу виробляє таку захисну реакцію як контроль. Варіанти інтересу – цікавість, заінтригованість.

Зневага. Зневагою називають емоцію, яка виникає в передчутті того, що об'єкт не задовольнить якусь особистісну потребу. Наприклад, якщо хтось не виправдовує очікувань, покладених на нього, то напрошується висновок, що ця людина не здатна дати нам те, що потрібно, і ми можемо відчутти до неї зневагу. Будучи передчуттям незадоволення об'єктом нашої потреби, зневага відрізняється від гніву, що виникає після такого незадоволення, тільки за часом щодо події. Як інтерес, так і зневага, спрямована на об'єкт і є передчуттям задоволення потреби, але на відміну від інтересу зневага є передчуттям незадоволення потреби, тому вона протилежна інтересу за знаком. Хоча зневага, так само як страх, теж є передчуттям незадоволення, та на відміну від страху, спрямованого на себе, вона спрямована на об'єкт і протилежно направлена – зневага знижує увагу до об'єкта як такого, що не представляє цінності. Страх штовхає людину відійти від об'єкта (спрямованість на себе), зневага штовхає людину віддалити об'єкт від себе (спрямованість на об'єкт). Існує як мінімум три групи нехтування: я, інші люди та ситуації, а відтак є три групи ігнорування: ігнорування стимулу (я не дозволяю собі відчутти), проблеми (я ігнорую факт того, що це є проблема) та можливостей (я усвідомлюю і стимул, і те, що є проблема, але не припускаю думки, що з цим можна щось вдіяти).

Паралельно з першим порядком заміщень формуються емоції, що сприяють управлінню поведінкою дитини іншими людьми (сором, відчуття провини). Незабаром процес інтеріоризації довершує справу і допомагає виробити власне бачення стандартів та норм. Основний механізм трансформації емоцій, ймовірно, лежить у площині психологічних захистів. Саме вони викривлюють, деформують природну спонтанну реакцію індивіда, формуючи натовість типове для нього реагування. Зважувати користь чи шкоду психологічного захисту не варто, бо саме таким способом виробляється каркас особистості, адже емоції другого і третього кола заміщень допомагають дитині здійснювати регулятивну функцію, що вкрай важлива для її соціалізації. Наприклад, емоція провини скла-

дається із двох емоцій: позитивної стосовно своїх уявлень про правильний учинок, і негативної емоції щодо свого вчинку, який не відповідає стандарту.

Провина = Задоволення (своїми принципами) + Горе (від необхідності відповідати за порушення принципів).

Взагалі всі емоції 2-го кола заміщень виникають у результаті відповідності об'єкта або дії особистим нормам і принципам індивіда. Таким чином, всі вони мають як позитивний компонент емоцію задоволення своїми нормами й принципами, а другий компонент у кожній емоції свій. Дискомфорт виникає як дисонанс між задоволенням своїми принципами та невідповідністю цим принципам оцінюваних об'єктів або дій. Позитивні емоції другого кола виникають у випадку балансу між задоволенням і відповідністю принципам. Подамо формули цих емоцій без докладних пояснень.

Самоповага = Задоволення (принципами) + Радість (від відповідності себе самого цим принципом);

Презирство = Задоволення + Гнів (спрямований на подолання ситуації невідповідності цим принципом);

Симпатія = Задоволення + Інтерес (до людини, що ймовірно буде задовольняти потреби індивіда);

Антипатія = Задоволення + Зневага (до людини, що ймовірно не буде задовольняти потреби індивіда);

Почуття відповідальності = Задоволення + Надія (на те, що індивід сам буде відповідати своїм нормам);

Безвідповідальність = Задоволення + Страх (можливої невідповідності своїм нормам).

Із розвитком інтеріоризації дитина формує все більше норм та стандартів, з якими й здійснює порівняння об'єктів. Це теж збурує безліч емоцій. Результатом формування остова особистості є поява переживання поваги. Емоція поваги визначається В. Леонтьєвим [3] як переживання, котре викликається людиною або об'єктом, що відповідає особистим нормам і принципам індивіда. Так само, як і емоція провини, повага складається із двох емоцій: позитивного ставлення до своїх принципів та позитивного ставлення до факту відповідності іншої людини цим принципам. Емоція, що виникає в ситуації задоволення особистих потреб, названа Задоволенням. Отже, Повага це подвійне Задоволення: своїми принципами й фактом відповідності їм. Таким чином, повага – це баланс між двома позитивними емоціями.

Повага = Задоволення (своїми принципами) + Задоволення (від того, що інша людина відповідає цим принципам).

Аналогічно емоція відрази (образи) складається з поваги, тобто задоволення своїми принципами, плюс задоволення від того, що інша людина відповідає цим принципам, та гніву, коли очікування не збуваються.

Відраза (образ) = Повага (до загальноприйнятих норм) + Гнів (спрямований на подолання ситуації невідповідності суспільній і своїй особистій нормам).

Так само емоція сорому складається з поваги, тобто задоволення своїми принципами та принципам інших людей та горя, коли потрібно відповідати за порушення установлених норм.

Сором = Повага (до чужих правил) + Горе (від необхідності відповідати за порушення чужих правил).

Потрібно відзначити, що образа та сором уже не є простим дисонансом, тому що вони складаються не з двох, а з трьох базових емоцій. Майже всі емоції 3-го кола виникають у результаті відповідності або невідповідності чийсь нормам. В їх структурі присутня позитивна емоція поваги до цих норм. Другий компонент виділяється аналогічно тому, як це було в першому випадку. Приведемо їх стисло характеристику за В. Леонтєвим :

Гордість = Повага + Радість (від відповідності об'єкта або людини загальноприйнятим нормам);

Замилування = Повага + Задоволення (фактом відповідності об'єкта загальноприйнятим нормам);

Сором'язливість = Повага + Страх (можливої невідповідності чийсь очікуванням);

Упевненість у собі = Повага + Надія (на відповідність загальноприйнятим або чийсь нормам);

Схвалення = Повага + Інтерес (до об'єкта, що, можливо, буде відповідати загальноприйнятим нормам);

Обурення = Повага + Зневага (до об'єкта, що, можливо, не буде відповідати загальноприйнятим нормам).

Таким чином, всі емоції 3-го кола виявляються зрушенням 1-го кола емоцій на емоцію Поваги.

Розвиваючи ідеї В. Леонтєва, висловимо ще кілька міркувань. Якщо зробити поправку на функціонування психологічного захисту, можна зауважити, що в зв'язку з процесами інтеріоризації емоційні заміщення 3-го кола в онтогенезі дещо попереджають

заміщення 2-го кола. Тому саме в заміщеннях 2-го кола зростає кількість негативних астенічних переживань. Формування “внутрішнього цербера” породжує емоції, які надалі розвиваються в самоїдство та самоприниження. Подібні переживання блокують діяльність особистості та ведуть до постійної тривоги і прихованої депресії. (Узагальнення вказаних закономірностей представлені в табл.)

Крім того, на нашу думку, заміщення емоцій 2-го кола не завжди за знаком відповідають базовому переживанню, а скоріше часто інвертуються в емоції протилежного полюса або представляють “обнулений” варіант емоції. На таку думку наводять спостереження за тим, як відповідально ставляться до справи люди із загостреним відчуттям страху. Вони всіма силами пробують уникнути негараздів, що веде до підвищення відповідальності. А ось для людей, для яких проблемним є вміння пролонговано підтримувати сподівання (надії), нерідко характерне безвідповідальне ставлення до життя. Тобто “обнулення”, втрата надії суттєво розладнає будь-яку діяльність. Однак наші ідеї носять лише імовірнісний характер і вимагають перевірки.

Як правило, ранніми трансформаціями емоцій у дитячій душі диригує оточення, а психіка дитини ще дуже слабка, щоб захистити своє право на унікальне реагування. Тому, не докладаючи в майбутньому спеціальних психологічних зусиль, людина на все життя залишає для себе реагування, яке несе відбиток низки не завжди конструктивних випадковостей, що трапились на ранніх етапах її життя [6–8]. Таким чином, наприклад, рано сформована загострена сором’язливість може стати бар’єром у формуванні партнерських стосунків протягом усього життя. Або сором, як досить корисне у дитячому віці переживання (він нормує діяльність, проявлену в групі інших людей, поки дитина входить у соціум), в житті дорослої людини гальмує її унікальне самовираження. Чи, наприклад, образа, яка на ранніх етапах життя є засобом управління батьками (психологічні нормативи використання образи як способу управління іншими обмежується підлітковістю), перенесена в доросле життя – не тільки свідчить про незрілість особистості (інфантильне розв’язання конфліктів), але й провокує, наприклад, ракову патологію.

Трансформація базових емоцій у колах заміщення

Базові емоції	Емоції, що виросли з особистісних потреб	Заміщення	
		3-го кола	2-го кола
Задоволення	Прийняття Неприйняття	Замилування = Повага + Задоволення	Повага = Задоволення + Задоволення
Страх	Страх Ворожість	Сором'язливість = Повага + Страх	Безвідповідальність Задоволення + Страх
Туга	Горе Депресія Заздрість	Сором = Повага + Горе	Провина = Задоволення + Горе
Знехтування	Зневага Байдужість	Обурення = Повага + Зневага	Антипатія = Задоволення + Зневага
Гнів	Злість Страх	Відраза (образа) = Повага + Гнів	Презирство (ганьба, приниження) = Задоволення + Гнів
Подив	Надія Переляк	Упевненість у собі = Повага + Надія	Відповідальність = Задоволення + Надія
Радість	Радість Ревнощі	Гордість = Повага + Радість	Самоповага = Задоволення + Радість
Цікавість	Інтерес Контроль	Схвалення = Повага + Інтерес	Симпатія = Задоволення + Інтерес

Кожному стресу відповідає певне почуття: страх виникає тоді, коли закрадається сумнів в отриманні необхідного об'єкту, досягненні наміченої цілі, депресія виникає при втраті чогось значимого чи комфортного; сором є реакцією на ушкодження (тіла, самооцінки тощо) і звичайно пов'язаний з іншими почуттями – провиною, зняквовілістю, приниженням; агресія виникає при затримці або блокуванні сексуальних і агресивних бажань.

Як і більшість сильних почуттів, агресія суттєво порушує використання інтелектуальних функцій. Щоб не помилитися та розшифрувати справжню сутність проявленої реакції, консультант має зважити контекст, у якому з'являється та чи інша емоція. Наприклад, як підкреслює Лангфорд, важливо знати, що страх мобілізує сили для того, щоб уникнути небезпеки і ненормально, коли він спрямований у минуле. Консультативний приклад: клієнтка скаржиться, що її всю трусить від страху, коли телефонує її колишній чоловік. Однак у цьому випадку емоція страху є зовсім неконструктивною: по-перше, чоловік далеко, по-друге, стосунки вже в минулому, отже, її страх непрямо вказує на те, що вона, як би не зарікалася, все-таки перемищує можливість їх стосунків у своє майбутнє.

Те ж саме з гнівом. Він мобілізує сили для того, щоб справитися з актуальною ситуацією, і є сенс звертати увагу на його недоцільність, коли він спрямований у минуле або майбутнє. Радість так само має бути прив'язана до актуального моменту, коли насущна потреба людини задовольняється і виникає почуття, що є все необхідне. Та ні радість, ні переживання щастя не можуть тривати довго. За законами діалектики виникають і виникатимуть перепони, які блокують задоволення тієї чи іншої потреби. Це знову-таки викликатиме страждання і прагнення щастя.

Печаль і сум є почуттями, які допомагають адекватно пережити втрату, і ненормально, коли вони направлені на майбутнє. Почуття втрати і туги часто супроводжується переживаннями журби та нудьги, які опосередковано повідомляють про те, що чогось не вистачає. Отже те, чого не вистачає, має шукатися, тобто подібні переживання явно вимагають суттєвих життєвих змін. Сприймаючи печаль саме так – як стимул до пошуку себе і своєї радості – ми маємо шанс справитись з будь-яким депресивним станом.

Відсторонення від своїх емоцій стає можливим тоді, коли консультант переключає клієнта з процесу продукування емоцій на спостереження за ними, тобто переводить його в метапозицію, навчає робити дві операції: відокремити емоцію від свого Я і зробити її об'єктом сприйняття. Адже ототожнення себе з деяким ходом думки, почуттям, заряджає ці думки й почуття енер-

гією, що й програмує поведінку. Коли ж відсторонення відбулося, почуття й думки перестають асоціюватись з власною персоною і втрачають свою енергію. Хорошим прийомом, що гарантує відсторонення, є, наприклад, завдання говорити про себе в третій особі. Адже діяльність, на якій зосереджена увага, втягує енергію в себе, а інтроспекція віднімає енергію у емоцій, послаблює їх й уможливує об'єктивне міркування над ними. Таке вміння Ю. Орлов [9] вважає основою саногенного мислення.

Відокремити думку від себе – значить зробити її об'єктом сприйняття, тобто здійснити акт об'єктивації. Людина може сприймати предмети тільки тому, що заздалегідь має образи цих предметів. Якщо шукати голку в стозі сіна, то треба знати як вона виглядає. Так і з емоціями, щоб їх споглядати, потрібно мати зразки тих розумових операцій, які породжують емоцію, тобто знати механізми заміщень та характеристики емоційних переживань, про які йшлося вище.

Таким чином, щоб допомогти людині вистежити патогенну емоцію потрібно:

1. Детально згадати емоційний стан, який аналізується.
2. Від асоціативного переживання перейти до розповіді про те, що сталося, в третій особі.
3. Зробити розумовий акт предметом інтроспекції.
3. Дати схему того, як влаштована емоція, яка аналізується (заміщення).
4. Проаналізувати за схемою можливі причини виникнення даної емоції.
5. Розробити способи, якими можна змінити попередній патерн реагування.

Висновки. Надаючи людині можливість “вистежити” свою емоційну реакцію (усвідомити, що така поведінка має місце, дістати повну інформацію про те, як переживається, як сформувалася, яким чином впливає на життя чи самопочуття, (викрити її вторинну вигоду), і на яких засадах чи переконаннях ґрунтується), консультант по суті спонукає клієнта відійти від малоусвідомленого стереотипного реагування, спонукає вчинити більш розважливо, прийняти нове рішення, трансформувати свої переконання, тобто змінити себе, а відтак і своє життя.

Література

1. *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
2. *Изард К.Е.* Эмоции человека. – М., 1980.
3. *Леонтьев В.О.* Классификация эмоций. – О., 2002.
4. *Плутчик Р.* Эмоции: психоэволюционная теория. Подходы к эмоциям. – Хилсдейл, 1984.
5. *Симонов П.В.* Эмоциональный мозг. – М., 1981.
6. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. – СПб., 2001.
7. *Романова Е.С., Гребенщиков Л.Р.* Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. – Мытищи, 1996.
8. *Кирибаум Э.И.* Психологическая защита. – М., 2000.
9. *Орлов Ю.* Саногенное мышление. – М., 2003.

© **Васьківська С. В.**

О. Л. Вознесенська

ЛАНДШАФТНА АРТ-ТЕРАПІЯ: МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ

Аналізуються можливості використання ландшафтної арт-терапії в соціальній роботі. Розкрито джерела виникнення й механізми впливу ландшафтної терапії. Наведено приклади включення лендарту в психотерапевтичну практику.

Ключові слова: ландшафтна арт-терапія, ландшафтна терапія, психотерапевтична практика.

Анализируются возможности использования ландшафтнoй арт-терапии в социальной работе. Раскрыты источники возникновения и механизмы воздействия ландшафтнoй терапии. Приведены примеры включения ленд-арта в психотерапевтическую практику.

Ключевые слова: ландшафтнaя арт-терапия, ландшафтнaя терапия, психотерапевтическая практика.

The opportunities of the use of the landscape art-therapy in social work are analyzed. Sources of the origin and mechanisms of the influence of the landscape therapy are revealed. Examples of inclusion of the land-art in a psychotherapeutic practice are given.

Keywords: landscape art-therapy, landscape therapy, land-art, psychotherapeutic practice.

Постановка проблеми. Тотальна урбанізація останніх десятиліть призвела до актуалізації потреби сучасних городян у тісному спілкуванні з природою. Арт-терапія, як відомо, є найбільш природною формою психотерапії, саме тому вона останнім часом знаходить все більше прихильників. Поєднання можливостей природи та арт-терапії – це зовсім нова форма допомоги особистості. У науковому просторі можна знайти лише кілька публікацій з цієї проблематики у вузькоспеціалізованих виданнях. Але науковці та практики постійно шукають шляхи та новітні технології роботи. Оскільки, на наш погляд, це поєднання має великі перспективи використання в сучасній психотерапії та соціальній роботі, виникає потреба в науковому аналізі питань, що виникають у зв'язку з цим, та узгодженні кола основних понять.

Метою статті є аналіз можливостей використання ландшафтної арт-терапії в соціальній роботі.

Спочатку спробуємо розібратися в джерелах виникнення ландшафтної терапії як новітньої технології допомоги людині. Як відомо, в арт-терапії використовуються для зцілення особистості різні види мистецтва. Саме з мистецтва черпає свої ідеї арт-терапевт. Тому, по-перше, звернемося до такої форми мистецтва, як лендарт, або ландшафтне мистецтво.

Landart (від англ. *land* – земля та англ. *art* – мистецтво) поєднав прагнення художників до естетичного освоєння ландшафту із необхідністю вийти за межі стандартних культурних установ – галерей та експозиційних залів. Це бажання заново переглянути стосунки за навколишнім середовищем.

Саме це бажання вивести мистецтво з стін галерей на свіже повітря втілюється в різні об'єкти та дії, які здобувають різні назви: лендарт, open air, public art, “ландшафтний інвайронмент” і т.ін. Очевидна неузгодженість термінів викликана як нестачею джерел із західної практики, так і відсутністю вітчизняних теорій сучасного ландшафтного мистецтва або лендарту, та “жанровою безпринципністю” самих митців та змішуванням різних жанрів у рамках окремих подій. Англійська мова нараховує

майже десяток термінів для позначення різних “вуличних” арт-явищ. Найбільш загальна з них – open air – лише вказує на відкрите місце, де може відбуватися який-небудь процес, як самодостатній (від перформанса до рейву), так і націлений на отримання “матеріального” результату (від традиційних пленерів до робіт зі створення лендарт об’єкту). Ще один загальний термін – environmental art – має на увазі роботу із середовищем та екологічний відтінок проекту. Public art – це теж, по суті, не жанр, а скоріше позначає соціальну орієнтацію: це можуть бути об’єкти та дії, розміщені (що відбуваються) в місцях суспільного скупчення.

Заглядаючи в історію мистецтва, наголосимо, що як напрямок мистецтва лендарт з’явився в Європі та Америці в сімдесятих, коли митцям забракло наявного простору й вони вдалися до радикальної зміни художніх засобів: замість фарб та полотно матеріалами стали вода, каміння, пісок, листя, лід або сніг, сонячні промені, блискавки. Перші твори цього типу з’явилися у 1960-х роках, а бурхливий розвиток припав на наступне десятиріччя. Творіння майстрів лендарту були різні за масштабом і характером: монументальні, що іноді сягали кількох кілометрів або такі, що вимагали масштабних земельних робіт (розкопи, канали), іноді делікатні, складні для знаходження у відкритому просторі, або композиції, що існували лише одну мить, знищені вітром або приливом.

Але за багато років до цього багатії та поміщики були охочі до статуй-обманок, фігур зі стриженої зелені, фонтанів-жартівників, ілюзорних картин і т. ін. Паркове мистецтво викликало чимало почуттів, воно живе до цього часу.

Отже, лендарт – це художня діяльність, об’єктом та головним художнім матеріалом якої є реальний пейзаж, фрагмент природного середовища. Діяльність такого типу є інтеграцією в пейзаж, перетворенням його фрагменту або використанням натуральних процесів (ерозії, атмосферних чинників) для створення художнього об’єкта.

Як взаємодія між землею та людиною лендарт виник, коли виникли земля та людина – зародком сьогоденішнього мистецтва були перша проорана борозна, протоптана крізь галявину стежка. Освоєння навколишнього середовища давало змогу відчути його своїм, перетворити на простір, де людина та природа існу-

ють разом. Саме такими діями поєднання, тільки звільненими від пріоритетів виживання та споживання є акції митців. І лише таким чином можна відчутти простір та повірити, що людина і природа існують разом.

Багато творів такого типу були презентовані в традиційних мистецьких установах (галереї, музеї) в якості документальних фотографій чи фільмів, нарисів, мап. Ідеї цього мистецтва були близькими з роздумами на тему цінності природного пейзажу, безцінністю непорушеного людиною простору. Крім того, такі твори завжди навіювали думки щодо мінливості світу. Початково суто мистецька діяльність мала свій вплив і розвивалася у формі прикладної діяльності, що реалізовувалась у закладенні садів, парків, архітектурних проектах. Але лендарт – це не ландшафтний дизайн. Дизайн завжди функціональний, завжди має прикладний характер, його призначення – зробити щось зручне та ергономічне, а завдання мистецтва – збудити певні емоції та імпульси.

Термін лендарт використовується сьогодні для величезного діапазону сучасних арт-проектів, поєднуючи різних людей з різними поглядами на мистецтво. Художники проривають траншеї, створюють вигадливі нагромадження каменів, розфарбовують скелі в безлюдних місцях – первозданні та дикі ландшафти, намагаючись повернути мистецтво в природу. Акції та об'єкти такого роду наближуються до археології та фотоарту, оскільки більшість глядачів може споглядати їх лише в серіях фотографій.

Для повноти аналізу сучасного лендарту треба також пригадати ще кілька форм. Так, earth art передбачає використання землі не тільки в якості поверхні, але і в якості матеріалу: з середини 1960-х років на просторах дикого Заходу з'явився “живопис на землі” (художники створювали гігантські – до 500 метрів – символи, що збереглися до наших днів). Взимку як лендарт існує живопис на снігу – насінням або попелом. Crop art – “художня утилізація” врожаю, гра з мінливим виглядом рослинності. Land art може стати розмовою з історією та природою на їхній мові. Час життя цих творів обчислюється не часом доби, а порою року: вони вживаються в природу, разом з нею старіючи та оновлюючись.

Способів використання сторонніх матеріалів також є кілька типів: *site-specific art* – це перетворення існуючих елементів середовища в твори мистецтва за допомогою певних додаткових засобів. Установлення самостійних, не зв'язаних з середовищем об'єктів отримала назву *installation art*. Це інсталяція, зроблена на природі. А інсталяція – це внесення предметів у незвичне середовище та оголошення всього цього мистецтвом. До “об'єктних” жанрів приєднується і “дійовий” – *happening*, у ході якого виникає арт-об'єкт – наслідок співавторства людини та природи.

Багато з художників лендарту працюють з категорією психічною, конструюючи не саму подію, а її сприймання. Їхні твори задають людині нерозуміння та змушують формулювати відповідь, виходячи з власного досвіду, тобто змушуючи слухати себе. Глядачі-учасники годинами тягнуть з лісу мотузку, не знаючи, якої вона довжини і що їх чекає в кінці. На відмінність від умоглядного підходу концептуалістів лендартисти створюють конкретні візуальні образи, при цьому людина завжди до-мислює кожен побачений образ.

Таким чином, лендарт є спробою творчого та гармонійного співіснування людини зі світом, що його оточує. Митець не використовує природу, він з нею співпрацює, підкреслюючи існуючі у природі фігури, форми, контури, лінії, рельєф. Це можливість художника делікатно торкнутися докільця, працювати з природними матеріалами в природному середовищі, при цьому завдавати йому мінімальної шкоди. Лендарт – це віддушина, внутрішній поклик доторкнутися до землі. Його навіть можна порівняти з бажанням дітей побавитися в пісочку. Лендарт є земляним мистецтвом, дбайливою роботою з ландшафтом. На символічному рівні робота з землею означає, що митець пробує добратися до самої сутності твору мистецтва.

Лендарт належить до природи, як графіті до міста: *сіті-арт*, тобто міське мистецтво, належить і може ідеально взаємодіяти з навколишнім індустріальним середовищем.

Тепер розглянемо різні *простори взаємодії природи та людини-митця*.

Мертва “природа” – “природа” міських смітників та промислових зон надала художникам-сталкерам нові смисли та ар-

тефакти обочини людських поселень. Часто саме ці об'єкти індустріального світу стають елементами композиції лендарту [1].

Парк – куточок живої природи на території міста, він не лякає буйством та дикістю, виглядає акуратно та є “культурною” природою. Мистецтво в парку – це не вихід в природу: це повернення до історії, в упорядкований простір, у межі цивілізації. Але часто міській людині потрібна саме штучна природа парків для відчуття безпеки та комфорту.

Дика природа починається вже за містом. Але круг сюжетів замиського мистецтва не безмежний. Як діти на річці починають будувати піскові замки, а в бабусиному садочку закопують “секретики” під склом, митці, виїжджаючи за місто, втілюють певний ряд ідей: викладають з каменів лабіринти, плетуть мотузкові павутини, розставляють вікна, лаштунки, арки, що обмежують пейзаж. “Самостійне художнє висловлення тим складніше, що сама природа – різноманітна, але і гранично примітивна в своїй безкінечній відтворюваності. Передбачивши усі можливі комбінації, довівши їх до досконалості, вона, як упереджений куратор, задає художнику жорсткі рамки, обіцяючи свободу” [1].

Говорячи про лендарт, неможливо обминути питання мінливості цього мистецтва, що часто існує нетривалий час чи навіть мить. Як все живе, мистецтво в природі не вічне. Дощ та вітер, жара та мороз впливають на арт-об'єкти також, як на дерева, пагорби та поля. Більшість об'єктів живуть для преси: папір та плівка збережуть про них пам'ять краще, ніж земна поверхня.

Саме ця особливість лендарту (витвори мистецтва виставлені на відкритому природному майданчику) накладає певні технічні обмеження на роботи (стійкість до зовнішніх погодних впливів). Однак вуличний режим дає і багато переваг:

- 1 – можливість виставити великі роботи;
- 2 – можливість використовувати під час художніх акцій вогонь, дим, вітер, сонячне світло і т.ін.;
- 3 – можливість побачити ландшафтні арт-об'єкти в середовищі, для яких вони призначалися;
- 4 – створення атмосфери невимушеності.

Наприкінці розгляду впливу та форм лендарту треба зауважити, що незважаючи на те, що спілкування з природою є

процесом дуже особистим, лендарт набуває рис соціального значення. Це викликано тим, що лендарт – часто колективний жанр, тому що потребує багато часу та витрат. Дні, тижні і навіть роки ідуть на вживання в середовище, відчуття місця, вирощування усередині митця органічного ландшафту образу. Рідко проект реалізується одною людиною. Тут ми не включаємо соціальні акції, пов'язані з екологією навколишнього середовища.

Такий детальний опис форм лендарту знадобився для кращого розуміння можливостей використання цього виду мистецтва в арт-терапевтичній практиці. Ландшафтна арт-терапія – те ж дуже нова форма арт-терапії – це ампліфікація природних архетипних символів у природних умовах.

Стосовно ландшафтної арт-терапії, то важко сказати, де закінчується рукотворний образ та починається ландшафт, який має особливу систему символічного та почуттєвого впливу на людину. Продукти образотворчого мистецтва та пейзаж доповнюють один одного і тісно взаємодіють [2]. Цей процес творення та його результат відображають образ думок та почуттєве проживання того, хто виступає деміургом, відбивають турботу про природу і включення клієнта самого себе в ландшафт як органічну складову частину.

Зрозуміло, що кожен вихід за межі арт-терапевтичного кабінету, в якому створено підтримуюче та сприятливе для розвитку середовище, пов'язаний із порушенням меж психотерапевтичного простору. Це може призвести до певних (і не завжди позитивних) наслідків для арт-терапевтичної роботи, в тому числі, до втрати клієнтом або членами групи необхідного для роботи відчуття комфорту та безпеки. Це також передбачає більшу міру їхньої дистанційованості від терапевта, що може негативно вплинути на психотерапевтичний альянс. Якщо арт-терапевт на певний час втрачає контакт з клієнтом або членами групи, він може пропустити дуже важливий матеріал або момент, коли кому-небудь необхідно буде надати емоційної підтримки.

Вихід за межі арт-терапевтичного кабінету або студії, особливо якщо це пов'язано з втратою контакту та дистанціюванням терапевта, можливі, на думку О.І. Копитіна, за наявності таких умов [3]:

- зріла ідентичність клієнтів;
- наявність розвинутих механізмів психологічного захисту;
- достатня автономність для того, щоб самостійно справлятися з тими ситуаціями, що можуть виникнути в ході проведення ландшафтних форм арт-терапії.

Найбільш виправданою ландшафтна арт-терапія може бути на завершальному етапі арт-терапевтичної роботи.

На погляд О. І. Копитіна, робота за межами арт-терапевтичного кабінету допомагає вирішувати ряд важливих завдань етапу термінації арт-терапевтичного процесу [3, с. 136]:

- оцінити ступінь готовності клієнта до термінації та його спроможності до самостійних дій;
- мобілізувати внутрішні ресурси особистості клієнта/тів та укріпити їх віру у свої сили;
- підготувати клієнта до припинення стосунків із психотерапевтом;
- допомогти клієнту/там усвідомити можливі невдачі та проблеми, пов'язані зустріччю з реальністю;
- допомогти клієнту/там усвідомити необхідність початку нового етапу життя.

Але робота на природі додає можливості використання нових матеріалів та засобів художньої творчості, зокрема, природних матеріалів та різних готових об'єктів. Природне оточення та матеріали, що знаходить клієнт, можуть стати одним із факторів психотерапевтичних змін.

Незважаючи на незвичність цих видів творчості та їхні явні відмінності від традиційних форм образотворчого мистецтва, вони, безумовно, відносяться до візуального, пластичного мистецтва [3]. Хоча авторство деяких робіт, якщо, наприклад, використовуються готові об'єкти живої та неживої природи, індустриальні предмети без якої-небудь додаткової обробки, може викликати сумніви, ці роботи також є витворами мистецтва. Їхній авторський характер пов'язаний із вибором об'єкта та його аранжуванням в просторі, це відбиває особливості світовідчуття та уявлень митця.

У більшості випадків лендарт та ландшафтне мистецтво передбачають створення різних композицій або споруд у природному оточенні або міському середовищі з використанням при-

родних матеріалів та об'єктів, що в цьому середовищі знаходяться. І лендарт, і ландшафтне мистецтво можуть використовуватися в арт-терапевтичній практиці.

Яскравий приклад використання лендарту та ландшафтного мистецтва в терапевтичній практиці надає нам робота О. І. Копитіна – створення літнього арт-терапевтичного табору на місі Казантип як середовища для творчої комунікації, що дозволяє людям виражати себе в інтенсивній взаємодії один з одним. Засобами самовираження у цьому випадку будуть не тільки традиційні фарби та пензлики, але й навколишнє природне середовище з різними об'єктами, які воно містить. Учасники груп створювали групову мандалу з піску на березі моря, що нагадувало древній ритуал, який дозволяє всім відчути синхронність внутрішніх та зовнішніх природних процесів та дослідити художньо-експресивні можливості ландшафту [2].

Природний ландшафт може виступати храмом під відкритим небом, який в давні часи ставав місцем ініціації, чого так потребує сучасне суспільство [4]. Саме створення амулетів та талісманів з природних матеріалів, які наділяються особливим значенням, несе в собі великий позитивний заряд та захисну силу. Тут ми також спостерігаємо перетворення клієнта на деміурга, творця свого життя. Клієнт самоутверджується за рахунок створення талісману, що служить дзеркалом, яке відображає достоїнства творця. Крім того, талісман може стати засобом укріплення зв'язку між внутрішньою та зовнішньою реальністю, що здійснює взаємообмін енергією, якостями, які в них включені [5]. Також ландшафтна арт-терапія може бути синтезом інноваційних форм сучасної художньої практики та древніх систем цілителства [2].

Нами ландшафтна арт-терапія використовується в навчальному процесі на курсах підвищення кваліфікації для психологів, соціальних робітників та педагогів. Заняття включає чотири етапи:

- знайомство з місцем проведення заняття, “обживання” та облаштування;
- часткова сенсорна депривація: на цьому етапі впродовж певного часу учасники навчальної групи пізнають навколишню природну реальність за допомогою усіх почуттів крім зору (очі зав'язані) (описання, ефекти та можливості викорис-

тання сенсорною депривації у терапевтичному процесі (див. [6]);

- древні ритуальні танці з використанням барабанів;
- промальовування почуттів, що виникли впродовж часу заняття.

Учасники таких занять відмічають підвищення чутливості, розвинення внутрішнього зору та занурення у власні переживання, відчуття простору, уваги до власного тіла та тілесних реакцій. Малюнки, як правило, яскраві та надзвичайні для самих учасників. Танець призводить до медитативного стану, заспокоєння, приливу енергії.

Саме такі заняття найбільшим чином впливають на формування екологічного мислення працівників соціальної сфери, сприяють особистісному розвитку та розвивають такі необхідні психологу та соціальному працівнику риси, як чутливість до внутрішнього світу клієнта, увагу до почуттів як власних, так й клієнта, здатність до спонтанності у спілкуванні та творчості у житті.

Наприкінці статті вважаємо за доцільне чітко визначити переваги використання ландшафтної арт-терапії в соціальній сфері:

- великий потенціал та ресурси, що містить природне середовище;
- відносна дешевизна пропонуванних форм роботи з клієнтами;
- розвиток у клієнтів екологічного мислення;
- певна відповідальність клієнтів за власні дії;
- позитивний емоційний заряд, що надає спілкування з природою.

Висновки. Таким чином, використання лендарту в терапевтичній практиці є дуже перспективним напрямом допомоги особистості в соціальній сфері. Ландшафтна арт-терапія дає змогу досягти терапевтичних цілей, пережити особливі емоційні стани, створює потужний ресурс і сильний розвивальний ефект. Також за допомогою лендарту можна задовольнити потреби сучасної міської людини – у єднанні з природою та отриманні ініціацій, що виводять клієнта на інший, більш високий, рівень соціального функціонування.

Література

1. Хрусталева М.А. Nature-art: искусство в пейзаже // АртХроника. – № 5. – 2004. – Режим доступу: <http://www.richardlong.org>.
2. Копытин А.И. Летний арт-терапевтический лагерь. Исцеляющее искусство // Журн. арт-терапии: Мультидисциплинарное издание. – 2005. –Т. 8, № 2. – С. 4–8.
3. Арт-терапия в эпоху постмодерна / Под ред. А.И.Копытина. – СПб.: Речь: Семантика-С, 2002. – 224 с.
4. Вознесенская Е.Л. Инициационная арт-терапия как отклик на потребности современного клиента // Простір арт-терапії: Разом з вами: Зб. наук. ст. / За наук. ред. А.П. Чуприкова, О.А. Бреусенка-Кузнецова, О.Л. Вознесенської. – К., 2006. – С. 12–22.
5. Копытин А., Корт Б. Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
6. Старовойтов А.В. Методы частичной сенсорной депривации в телесно ориентированной и ландшафтной психотерапии // Простір арт-терапії: можливості та перспективи: Матеріали III міждисциплінар. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Київ, ЦППО АПН України, 2–3 берез. 2006 р.) / За наук. ред. А.П. Чуприкова, О.А. Бреусенка-Кузнецова, О.Л. Вознесенської. – К.: Міленіум, 2006. – С. 79–82.

© Вознесенська О. Л.

П. П. Горностаї

СИНТЕЗ ТРАНСАКТНОГО АНАЛІЗУ ТА ПСИХОДРАМИ ЯК ЕФЕКТИВНА ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА ПРАКТИКА

У статті розкриваються теоретичні та методичні можливості інтеграції методів психодрами і трансактного аналізу. Описуються практичні можливості синтезу цих методів: психодраматичне моделювання его-станів, дослідження життєвих сценаріїв, скриптодрама, застосування методу “перевіщення”, аналіз ігор та ролей драматичного трикутника, “батьківське інтерв’ю” та ін.

Ключові слова: трансактна психодрама, скриптодрама, его-стан, життєвий сценарій, перевіщення, драматичний трикутник, батьківське інтерв’ю.

В статье раскрываются теоретические и методические возможности интеграции методов психодрамы и трансактного анализа. Описываются практические возможности синтеза этих методов: психодраматическое моделирование эго-состояний; исследование жизненных сценариев, скриптодрама; применение метода “перерешения”; анализ игр и ролей драматического треугольника; “родительское интервью” и др.

Ключевые слова: трансактная психодрама, скриптодрама, эго-состояние, жизненный сценарий, перерешение, драматический треугольник, родительское интервью.

The theoretical and methodical possibilities of the integration of psychodrama and transaction analysis methods are described in the article. The practical possibilities of synthesis of these methods are described: psychodramatic modeling of ego-states; investigation of life scripts, scriptodrama; using of rededcision method; analysis of games and analysis of roles in drama triangle; parent interview and others.

Key words: transactional psychodrama, scriptodrama, ego-state, life script, rededcision, drama triangle, parent interview.

Проблема. У сучасній психотерапії відбуваються дуже істотні процеси інтеграції, коли різні методи, асимілюючись, створюють нову якість. На наш погляд, найцікавіші результати досягаються при об'єднанні теоретичних конструктів одного напрямку і практичної технології та методології іншого. Дві психотерапії успішно інтегруються, якщо одна з них є потужною теоретичною системою, а інша – не менш розвинутою методичною технологією. Тут перший напрямок виступає теоретичною основою, на ній будується теорія особистості, за допомогою її понять описуються психологічні феномени (у нормі або патології), з якими працює психотерапевт. Другий напрямок надає методичну оснащеність, систему засобів досягнення позитивних змін психологічних реалій, описуваних у термінах першого підходу. В результаті такого синтезу психотерапевтичні методи не просто вдало доповнюють, але й істотно підсилюють один одного.

Прикладом може служити об'єднання психодрами, що охоплює в собі потужний арсенал практичних методик [1], з психотерапевтичними напрямками, традиційно сильними теоре-

тично, інтеграція з якими дає чудові результати, наприклад – психоаналізом, аналітичною психологією, екзистенційною психотерапією, транзактним аналізом [2; 3] та ін. У цьому криється відома методологічна терпимість психодрами, її прекрасна сполучуваність з великою кількістю методів і підходів і готовність до методичної асиміляції з ними.

Мета: розкрити теоретичні та методичні можливості інтеграції різних методів психотерапії на прикладі синтезу методів психодрами та транзактного аналізу, який можна успішно використовувати в практиці роботи з клієнтами психологічних консультацій, соціальних служб, психотерапевтичних кабінетів тощо.

Психодрама має власну теоретичну базу: теорію креативності та спонтанності, теорію ролей та рольового розвитку, на яких будується психодраматична теорія особистості. Але вона все-таки не має достатньої повноти в описі психологічних феноменів, і її теоретичні моделі не завжди достатньо універсальні. Але, з іншого боку, психодраматична теорія ролей оперує максимально наближеними до життя поняттями, що дає широкі можливості для абстрагування. Драматургічно-рольова парадигма пропонує дуже зручну мову для опису безлічі явищ психічного і, особливо, соціального життя людини та її поведінки. Вона може виконувати функцію однієї з метамов для зближення різних психологічних і психотерапевтичних підходів. *Роль*, як ключова категорія рольової парадигми – це не тільки соціальна характеристика, але й особистісний модус, у якому відбиваються практично всі виміри особистісного. *Дія* (у драматичному розумінні, як “театральна” дія) – це ще одна дуже ємка категорія, ширша, ніж категорії “діяльність” і “поведінка” (які є базовими в теорії діяльності й у біхевіоризмі).

При взаємодії психодрами й транзактного аналізу (ТА) відкриваються дуже широкі терапевтичні перспективи. Ці напрямки виявляються сумісними на всіх рівнях: практичному, теоретичному, методологічному. Як пише М. А. Хайн: “Психодрама сильна своєю дією, методом, у той час як транзактний аналіз пропонує послідовну теорію. В комбінації вони дають варіант психотерапії із чудовими результатами, союз, що добре

працює” [4, с.37]. “Трансактна психодрама” – це один із найбільш вдалих варіантів інтеграції психотерапій, у розробці якого бере участь і автор [5]. На її можливість вказував ще засновник трансактного аналізу Е. Берн [6, с. 336–338], а згодом вона була обґрунтована багатьма дослідниками (Holtby [7]; Jacobs [8]; Naag [9]; Хайн [4] та ін.). Психодраму й ТА споріднює багато речей, серед яких проста й доступна мова, використовувана цими психотерапевтичними традиціями. От як висловлюється про рольову теорію, що лежить в основі психодрами, А. Блатнер: “Зрозуміла, знайома, оскільки люди бачать акторів у кіно, п’есах, і т. ін. Мову легко використовувати, вона “дружня”. <...> Яскрава метафора, що запам’ятовується, викликаючи образи, які є відносно набагато конкретнішими, ніж занадто абстрактними” [10, с. 12].

Ерік Берн, розробляючи термінологічний апарат своєї теорії, спеціально використав знайомі з повсякденної мови поняття, що навіть стало причиною профанації багатьох досить складних фундаментальних ідей ТА. Цю теоретичну систему, що не поступається психоаналізу за складністю й охопленням різних психічних явищ, як у нормі, так і в патології, багато хто несправедливо став вважати свого роду поп-психологією.

Існує багато застосувань ТА до психодрами. Найочевидніше спирається на *структурну модель особистості* (див. [11]) і полягає в можливості психодраматичного опрацювання її складових елементів. Поняття “*его-станів*” як ніяке інше підходить для рольового розігрування. Уже просте зображення протагоніста за допомогою трьох (*Родитель, Дорослий, Дитина*) або п’яти (як у функціональній моделі *его-станів*) персонажів, які взаємодіють між собою, сперечаються або конфліктують, здатне багато що прояснити в розумінні себе. Наприклад, людина може зрозуміти, що вона або віддає перевагу, або, навпаки, їй важко дається якийсь певний *его-стан* з усіма висновками, що з цього випливають. Наприклад, виявляється, що в якісь відповідальні моменти втрачається контакт із Дорослим *его-станом*, що заважає людині робити важливі дії. Іноді за проявами Родительського *его-стану* стоїть реальна батьківська фігура, з якою в протагоніста складні й драматичні відносини. Ситуація може сягати коріннями в історію життя людини. Особливості Дитячого *его-*

стану можуть дати ключик до проблем із власного дитинства людини.

З іншого боку, багато ролей у психодрамі, що виражають субособистості людини, є не чим іншим, як варіантами його різних еґо-станів. Всім добре знайома роль “Внутрішнього контролера” (він же “Контролюючий Родитель”), “Внутрішньої дитини” (Дитячий еґо-стан). Ресурси Дорослого дуже зручно розкривати за допомогою дій, що базуються на техніках “дзеркала”. Наприклад, протагоніст заплутався у своїх переживаннях, не може позбутися страху або неадекватно перебільшує значимість якогось персонажа, події або речі. Якщо запропонувати йому вийти із ситуації, що стала тупиковою, і поспостерігати за нею з боку (коли його заміняє дублер), то, як правило, протагоніст повертається в Дорослий еґо-стан і може, наприклад, тверезо оцінити, що він даремно боїться або виглядає як слабка маленька дитина, замість того, щоб сміливо та вільно діяти. Засоби психодрами надають можливості для посилення або нейтралізації еґо-станів, що одержали в онтогенезі нерівномірний розвиток, для їх деконтамінації та роботи з багатьма іншими структурними дисгармоніями та патологіями.

Не менш важливою теоретичною концепцією, яку можна з успіхом використовувати в психодрамі, є теорія *життєвих сценаріїв* (див. [12]). За допомогою драми ми часто досліджуємо розгортання життєвої історії людини. Психодраматична робота з багатьма життєвими проблемами відбувається набагато ефективніше та одержує нові терапевтичні можливості, якщо користуватися моделлю життєвого сценарію. Варіант психодрами на тему життєвого сценарію можна назвати *скриптодрамою*. Виведення на сцену тих вузлових моментів, навколо яких розігрується життєва драма людини, допомагає усвідомленню сценарію, його деструктивного впливу, сприяє виходу з нього.

Дуже важливим елементом сценарію є так звані *сценарні заборони, настанови й ранні рішення* в концепції, запропонованій Робертом і Мері Гуллінґами [13]. Заборони формуються на ранніх етапах онтогенезу (інколи на довербальній стадії) і часто відіграють негативну роль, якщо людина все життя неусвідомлено забороняє собі якісь важливі форми активності. Доросла людина може дозволити собі те, що заборонено сценарієм, але

це можливо лише у звичайних ситуаціях. Дорослі рішення пов'язані з пізніми стадіями сценарію, а в стресі, як відомо, відбувається регресія в часі, і починають актуалізуватися більш ранні елементи сценарію. Наприклад, людина може перетворитися в травмовану дитину замість того, щоб, реально оцінюючи обставини, упоратися із ситуацією.

Для зняття заборони й заміни його *дозволом* потрібно повернутися в той далекий період дитинства, коли була накладена заборона, і переграти його наново. Тут найкращі методичні можливості надає саме психодрама з її технікою “повернення в часі”. Подібно до цього відбувається робота з так званими “ранніми рішеннями” про себе, про інших людей, про життя й про світ у цілому, які часто мають згубні наслідки в майбутньому, стаючи причиною комплексів, шкідливих сценарних переконань і стереотипів. Трансактну теорію “*перерішення*” (прийняття дитиною нового рішення) розробили Р. і М. Гулдінгі [14], автори концепції сценарних заборон, що одержали за свої розробки премію імені Е. Берна в 1975 р. Можна “переграти” будь-яку сцену, навіть власне народження, якщо воно було пов'язано з неприйняттям дитини світом, людьми (батьками), а потім і самим собою. Це рівнозначно забороні “Не існуй!”, типовому для життєвих сценаріїв самогубців, забороні, що знімається (або, принаймні, слабшає) завдяки новому досвіду, отриманому в психодрамі.

Важливим компонентом функціонування будь-якої терапевтичної групи є процеси групової динаміки, які можна інтерпретувати за допомогою *трансактної теорії ігор* [2]. Психологічні ігри, що проявляються в динамічних процесах, є індикатором важливих психологічних проблем учасників. Це проявляється в процедурі вибору протагоніста з декількох кандидатів, у використанні емоційного рекету (тобто вимагання почуттів або підміни одних почуттів іншими), у частому потраплянні деяких учасників у ролі драматичного трикутника С. Карпмана [15]: “Жертви”, “Переслідувача” і “Рятувальника” при груповій взаємодії та у багатьох інших ситуаціях. Аналіз ігор, один з основних терапевтичних засобів ТА, робить трансактні ігри предметом успішної психотерапевтичної роботи.

Дуже цікавим методом ТА є “*батьківське інтерв’ю*”, описане Мак-Нілом [16], що одержав за нього премію імені Е. Берна в 1994 р. На розробку методу, безперечно, вплинула техніка “порожнього стільця”, що відзначає й сам автор. Метод націлений на терапію Родительського его-стану протагоніста й допомагає проясненню відносин з реальною батьківською фігурою. “Батьківське інтерв’ю” може успішно використатися як в індивідуальній терапії, так і в терапевтичній групі. В останньому випадку на психодраматичних “порожніх стільцях” можуть з’явитися актори, що грають роль родителя, або навіть “родителя родителя”, як у випадку, описаному М. А. Хайн [4, с.47–48]. У групі можливий традиційно психодраматичний розвиток батьківського інтерв’ю, коли, наприклад, амбівалентне ставлення до родителя (або його ставлення) досліджується за допомогою “поділу” його на “позитивну” (люблячу) і “негативну” (що відкидається протагоністом) частини (аналогі его-станів Турботливого Родителя й Родителя Контролера).

Існують і інші концепції ТА, застосовні до методу психодрами. Серед них варто назвати метод *перевиховання* (reparenting), запропонований родиною Шиффів [17] і концепцію *тупиків*, розроблену Гулдіндами [14, с. 46–49], в яких психодрама не тільки доповнює трансактну парадигму, але й пропонує ефективну альтернативу (див. [4, с. 46–49]).

Особливо слід зазначити застосування “трансактної психодрами” в індивідуальній психотерапії. Робота з одним клієнтом більше сприяє докладному дослідженню його життєвого сценарію, тому що в центрі уваги перебуває не актуальні для групи теми й конфлікти, а індивідуальна історія людини, особливості саме її особистості, її власний терапевтичний контракт на зміни. Монодрама (див [18]) є прекрасним і дієвим доповненням до теорії сценаріїв, дозволяючи людині краще зрозуміти свою історію, зігравши у власне життя.

Висновки. На закінчення ще раз хочеться підкреслити, що інтеграція ТА й психодрами не ущемлює автономії й самодостатності жодного із цих методів. У синтезі виходить нова якість, коли сильна теорія ТА знаходить продовження в сильних методах і техніках психодрами (чого часто не вистачає трансактному аналізу), а психодрама одержує методологічний апарат

(теоретичний кістяк), що дає змогу описувати в термінах ТА різноманіття функціонування особистості, пояснювати всі процеси та ефекти психодраматичної дії.

Однак спокуса підігнати клієнта, його проблему під красиві теоретичні концепції й методичні схеми часто виявляється настільки великою, що терапевт перестає бачити живу людину, а сприймає лише модель для втілення його теоретичних і методичних знань. Справжня психотерапевтична робота можлива лише тоді, коли психолог піднімається над будь-якими теоріями й методологіями й творчо досліджує унікальний і зовсім неповторний випадок, якщо він “забуває” правила й методичні прийоми, як доросла людина не пам’ятає заучені в дитинстві правила граматики, навчившись писати без помилок. Як писав К. Г. Юнг, для кожного нового клієнта потрібно “створювати” свою теорію особистості. Тільки тоді можна вибратися з нетрів життєвого сценарію на відкритий простір особистісної автономії та самореалізації.

Література

1. *Морено Я.* Психодрама: Пер. с англ. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.
2. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
3. *Берн Э.* Транзакционный анализ и психотерапия: Пер. с англ. – СПб.: Братство, 1992. – 224 с.
4. *Хайн М. А.* Транзактный анализ и психодрама: Союз, который хорошо работает // Психодрама и современная психотерапия. – 2003. – №1. – С. 36–51.
5. *Горностаев П. П.* Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
6. *Берн Э.* Групповая психотерапия: Пер. с англ. – М.: Академ. проект, 2000. – 464 с.
7. *Holtby M. E.* TA and psychodrama // Transactional Analysis Journal. – 1975. – Vol. 5. – № 2. – P. 133–136.
8. *Jacobs A.* Psychodrama and TA // Techniques in transactional analysis for therapists and counselors / Ed. by M. James. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1977. – P. 239–249.

9. *Naar R.* A psychodramatic intervention with a T.A. framework in individual and group psychotherapy // *Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*. – 1977. – V. 30. – P. 127–134.
10. *Блатнер А.* Теоретические основы психодрамы // *Психодрама и современная психотерапия*. – 2003. – № 4. – С. 4–14.
11. *Стоарт Й., Джайнс В.* Основы ТА: Транзакційний аналіз: Пер. з англ. – К.: ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.
12. *Штайнер К.* Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
13. *Goulding R., Goulding M.* Injunctions, decisions, and redecisions // *Transactional Analysis Journal*. – 1976. – Vol. 6. – № 1. – P. 41–48.
14. *Гулдинг М., Гулдинг Р.* Психотерапия нового решения. Теория и практика: Пер. с англ. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1997. – 288 с.
15. *Karptan S. B.* Fairy tales and script drama analysis // *Transactional Analysis Bulletin*. – 1968. – V. 7. – № 26. – P. 39–43.
16. *McNeel J. R.* The Parent Interview // *Transactional Analysis Journal*. – 1976. – V. 6. – № 1. – P. 61–68.
17. *Schiff J. L.* Reparenting schizophrenics // *Transactional Analysis Bulletin*. – 1969. – Vol. 8. – № 31. – P. 47–63.
18. *Эрлахер-Фаркас Б., Йорда К.* Монодрама: Исцеляющая встреча. От психодрамы к индивидуальной терапии. – К.: Ника-Центр, Эльга, 2004. – 292 с.

© Горноста́й П. П.

І. Г. Денисов

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ З ПРОФІЛАКТИКИ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Розглядаються проблеми соціалізації підлітків з проявами девіантних форм поведінки. Обґрунтовується використання психокорекційних прийомів і методів у повсякденному виховному процесі, що сприяє розвитку і формуванню соціально прийнятних форм поведінки підлітків.

Ключові слова: девіантна поведінка, девіація, підлітковий вік, психокорекційні прийоми і методи, соціальна норма.

Рассматриваются проблемы социализации подростков с девиантными формами поведения. Обосновывается использования психокоррекционных приемов и методов в повседневном воспитательном процессе, что способствует развитию и формированию социально приемлемых форм поведения подростков.

Ключевые слова: девиантное поведение, девиация, подростковый возраст, психокоррекционные приемы и методы, социализация, социальная норма.

The problems of socialization of teenagers with the deviant forms of conduct are considered. The use of psychocorrection ways and methods in everyday educational process, that promotes developing and forming social acceptable forms of behavior of teenagers, is grounded.

Keywords: deviant behavior, deviation, teens, psychocorrection ways and methods, socialization, social norm.

Постановка проблеми. Реалії розвитку сучасного суспільства породжують певні проблеми, які впливають на розвиток та становлення особистості дитини. Втрата ідеалів, відсутність впевненості в майбутньому, послаблення соціальної захищеності – все це впливає на розвиток таких елементів в структурі особистості, що формується, як агресивність, тривожність, злість, ворожнеча тощо. Всі ці риси особистості, в свою чергу, призводять до формування девіантної поведінки. Вирішення проблем, що пов'язані з формуванням та фіксацією девіантної поведінки в дитячому віці – чи не найважливіша задача, що стоїть перед сучасною психологічною та педагогічною науками, насамперед, їх прикладними галузями.

Інтерес науковців до проблем девіантної поведінки дуже поширений і виправданий. Ми є свідками становлення нової наукової дисципліни – психології девіантної поведінки. Підвищений інтерес до девіацій у поведінці в даний час спостерігається також серед дослідників в інших науках – соціології, філософії, медицині, кримінології та ін.

Дослідження асоціальної поведінки в психологічній літературі має багаторічну історію, а в сучасній вітчизняній психології і педагогіці є визначальним, тому що, саме асоціальна поведінка перешкоджає соціалізації особистості, її становленню і формуванню, розвитку громадянської самосвідомості [1; 2; 3].

Достатньо розглянутими у різних групах теорій девіантної поведінки (біологічні, психологічні, соціальні) є питання про її чинники й фактори, що сприяють її виникненню і фіксації, але досі не вирішеним і проблематичним залишається питання про застосування методів і форм профілактики асоціальної поведінки в процесі виховання.

Ми вже звертали увагу на те, що психологам і педагогам давно слід відкрити очі на той факт, що стосовно підлітків проголошені головні мотиви діяльності (потреба в освіті, самореалізації, здобутті знань) є більш декларативними, ніж реальними або відходять на другий план. Сьогодні можна впевнено казати і про те, що знівельованим є і особистий приклад дорослих [1]. Досвід роботи з підлітковими групами дає нам підстави зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку суспільства на одне з перших місць у підлітків виходить мотив отримання задоволення. Цей мотив і підштовхує дитину на окремі вчинки, насамперед, асоціальні. Деякі з них мають позитивне особистісне підкріплення та поступово займають певне місце в структурі особистісної діяльності. І тут на перший план виходить попередня настанова на себе, на соціальне оточення, на ті чи інші вчинки, форми поведінки, всю діяльність у цілому.

Загальновідомим є той факт, що людина ніколи в реальному житті не зробить того, чого не зробила вже у своїх думках. Саме думки і регулюються тими настановами, що має людина, тому досліджувати проблему соціалізації дитини потрібно в комплексі з вивченням того соціального оточення, з якого дитина отримує позитивні і негативні приклади і настанови [3].

Сучасні вчені стосовно неповнолітніх з різного роду відхиленнями в розвитку, що накладають своєрідний відбиток на поведінку, використовують терміни: “важка дитина” (К. С. Лебединська, М. М. Райська, М. Ратгер, Л. С. Славіна); “важкий підліток” (Л. М. Зюбін, В. Г. Степанов, Д. І. Фельдштейн та ін.), до категорії яких відносять дітей з відхиленнями в моральному розвитку, акцентуаціями характеру, порушеннями в афективно-вольовій сфері, відхиленнями в поведінці; “аномальні діти”, що мають відхилення від того, що є типовим або нормальним, але не належить до патологічного стану (Л. Пожар);

“дезадаптивні діти” (С. А. Белічева); “діти, що живуть під спеціальною опікою” (Л. Кошч); діти “групи ризику” (І. А. Невський); “діти з порушеннями в афективній сфері” (К. С. Лебединська, М. М. Райська, Г. В. Грибанова, Л. С. Славина). Однак зазначені терміни часто несуть односторонню інформацію: побутову, клінічну, юридичну. Оскільки єдиної практики використання перелічених понять немає, часом незрозуміло, до якої категорії слід віднести дитину з тими чи іншими відхиленнями в поведінці, що може бути охарактеризована як асоціальна, ненормативна, протиправна або злочинна (Є. С. Іванов, Л. М. Шипіцина, Г. В. Сафіна) [2]. На наш погляд, більш правомірним є використання узагальнюючого терміна – “поведінка, що відхиляється від норми”(у всякому разі до тих пір, доки щодо дитини не встановлено медичного діагнозу або юридичного вироку).

Зарубіжні вчені (Дюркгейм, Клагес, Мертон, Смелзер, Шибутані, Шуесслер та ін.) визначають девіантність як відповідність або невідповідність соціальним нормам-очікуванням [2]. Отже, девіантною, на їх погляд, є поведінка, що не відповідає соціальним очікуванням даного суспільства.

Досить часто про негативні прояви поведінки говорять як про спеціальний засіб, психологічний захист, що розглядається в медичній психології, коли йдеться тільки про аномалії психічного розвитку.

Оскільки сьогодні наука під назвою “психологія девіантної поведінки” тільки починає формуватися, ми ще не маємо і загальноживаного визначення та критеріїв девіантної поведінки. На наш погляд, ми можемо впевнено апелювати тільки сукупністю особистісних характеристик, що визначають дитину з проявами девіантної поведінки.

Розвиток особистості – це багатоскладовий і полідетермінований процес. Однією із складових цього процесу є розвиток самосвідомості – уявлення про себе, про своє “Я” у його різноманітних проявах.

Допомога дитині з боку батьків, впливових дорослих, психологів, педагогів, соціальних працівників у розкритті особистісних можливостей, усвідомленні всіх проявів особистісного “Я”, зняття настанов, що обмежують розвиток, дозволить ди-

тині знайти своє місце у житті, зробити спілкування гуманнішим, навчити її жити в мирі й злагоді з собою та іншими, сформувати у дитини інтерес і прагнення вивчати всі грані власної особистості. Робити це треба не тільки закликами до цього (розповідь, бесіда, лекція), але й засобами практичної психології.

Наше дослідження присвячене розробці комплексної методичної програми профілактики асоціальної поведінки через розвиток самосвідомості, а, точніше, одного з її компонентів – усвідомлення підлітками особистих здібностей та можливостей їх розвитку.

Головна мета нашого наукового дослідження полягала в створенні програми для розвитку й формування особистості, що здатна до здійснення творчого підходу до своєї діяльності, до саморегуляції, що забезпечує досягнення поставленої мети, тобто виправлення особистісних рис, що сприяють формуванню асоціальної поведінки.

Некерованих, агресивних або замкнених підлітків дорослі часто називають “важкими”. Такі діти частіше викликають роздратування і непорозуміння, відчуття, що вони “навмисне злять”, “ім усе байдуже”. Ці діти майже завжди є особливо чутливими та вразливими, вони реагують на життєві негаразди раніше і сильніше, ніж більш емоційно стійкі підлітки. Тому “важкий підліток” потребує лише допомоги, а не критики та покарань.

Причини асоціальної поведінки часто знаходяться в глибинних сферах психіки, є емоційними та не усвідомлюються ні підлітком, ні дорослим. За результатами наших досліджень нам вдалося спостерігати такі мотиви поведінки підлітків, що призводять до девіантних вчинків та до дезадаптивної поведінки:

боротьба за увагу та прагнення до переваги;

боротьба за самоствердження проти зайвої влади й опіки та скоєння вчинків, що протилежні вимогам соціуму;

бажання уникнути відповідальності за свої вчинки або перекласти цю відповідальність на інших;

бажання помститися за образи, яких завдали інші, та розроблення планів помсти;

втрата віри у власний успіх та набута соціальна пасивність;

бажання уникнути неприємних почуттів і прагнення до отримання задоволення.

Теоретична значимість дослідження полягає в обґрунтуванні критеріїв розробки розвивальних вправ і корекційних методик для активізації інтелектуальної діяльності в підлітковому віці з використанням індивідуальної, групової корекційної роботи і сугестопедичних методів.

Практична цінність полягає в комплексному підході до дослідження, розвитку особистості і корекції особистісних рис підлітка, що сприяють формуванню девіантної поведінки в підлітковому віці.

Основою тренінгу стала концепція розвитку впевненості підлітків у власних можливостях, що розуміється як настанова людини щодо самої себе і щодо поведінки в соціальному оточенні; зняття психологічних обмежень розвитку; подолання вікового комплексу неповноцінності; розвиток здібностей, у тому числі і комунікативних; розвиток когнітивної і емоційно-вольової сфери психіки. Мається на увазі, що впевненість у собі і у власних можливостях однаковою мірою залежить від браку відчуття власної цінності і від ступеня залучення в соціальні відносини з однолітками і значущими дорослими (батьки, вчителі).

Враховується також той факт, що в певних випадках підліткова свідомість містить окремі інтроєктивні компоненти стосовно власних можливостей і здібностей, що усвідомлені від навколишніх і відіграють роль настанови, яка обмежує розвиток (я не вмю...; у мене не вийде...; мені це не потрібно...).

У запропонованій програмі тренінгу представлена спроба тренування впевненості в собі і в своїх можливостях з використанням поведінкової, когнітивної, емоційної техніки, технік мовної психотерапії, НЛП, еріксонівського гіпнозу і сугестивного впливу. Включення в тренінг моделі регуляції упевненої поведінки необхідне для того, щоб показати підліткам різні взаємозв'язки, які існують між когніціями, поведінкою й емоціями людини.

Передбачається, що принцип індивідуального підходу в роботі з дітьми і підлітками, що проявляють різну за формами девіантну поведінку, які мають асоціальне спрямування, може

бути реалізований, якщо враховувати особливості психодинамічних властивостей індивіда, які багато в чому генетично визначають формування його темпераменту й характеру.

Достатньо ефективними, на наш погляд, можуть бути і засоби сугестивного впливу в поєднанні з елементами класичної педагогіки. Підлітковий вік характеризується високим сприйняттям навіювання [4; 5]. Цей факт передбачає, що підлітковий вік більш сприятливий для використання комплексного сугестивного впливу або окремих сугестивних технік в корекційній роботі.

Система вправ, що ми використовували, побудована так, щоб стимулювати розвиток необхідних якостей, створювати передумови для оптимізації станів, організувати поведінку і діяльність учнів у класі і поза ним, нівелювати прояви негативних якостей, типових для даного учня або групи учнів.

Ми пропонуємо розглядати підлітка як особистість, що на шляху свого формування та становлення “розгубилася”. Цю розгубленість треба трактувати як відсутність інформації про власні можливості, які можна використовувати на шляху саморозвитку та становлення особистості.

Будь-які здобутки, нові чи старі, мають вирішальне значення для формування позитивних настанов щодо власних можливостей підлітка, але вони повинні спочатку пройти випробування на придатність і життєвість саме в цьому суспільстві, тобто відповідність соціальним нормам.

З позиції психодинамічного підходу механізмом формування девіантної поведінки підлітка, включаючи її асоціальні прояви, є порушення психосоціального розвитку індивіда на більш ранніх вікових етапах. Це робить необхідним розгляд вікового розвитку з погляду сенситивних або критичних періодів розвитку (Л. С. Виготський) [6]. Найбільш прийнятною в цьому плані є теорія психосоціальних криз розвитку, за Е. Еріксоном, який розглядає розвиток як багатоетапний процес подолання внутрішніх “криз росту”, а також методологічно близька до неї, трьохетапна модель В. Шутса (приєднання-контроль-відкритість) [7].

У цілому негативний сценарій вирішення вікових психосоціальних криз призводить у підлітковому віці до зниженої самоповаги, що притаманна підліткам з девіантною поведін-

кою [3]. При цьому защемлена потреба в самоповазі підштовхує підлітка до пошуку виходу за рахунок гіперкомпенсації, що проявляється у вигляді девіантних форм поведінки.

Соціально-психологічний тренінг профілактики девіантної поведінки підлітків базується на допомозі підліткам в усвідомленні власних можливостей і розвитку здібностей (тобто оперантне формування нових зразків мислення, самосприйняття і поведінки) тільки тоді ефективно виконує свою функцію, коли в ньому відбувається зміна внутрішнього діалогу підлітка, його настанов по відношенню до себе самого і до своїх можливостей. Вирішальним психотерапевтичним прийомом, який обумовлює терапевтичний успіх, а також зміну ставлення до себе і поведінки в соціумі, стає зміна самосприйняття, саморозвитку і самопрезентації.

Окремі компоненти тренінгу в нашій програмі об'єднуються в ціле на основі єдиної моделі. Ця модель допомагає підліткам тренуватися одночасно як в площині поведінки, реальних дій, так і в когнітивній площині, використовуючи свій власний досвід, досвід інших людей (випадки з життя, літератури, засобів масової інформації) і досвід, який набувається у спілкуванні з авторитетними дорослими.

Учасники групи, використовуючи сформульовані ними визначення впевненості в собі, виробляють реалістичну концепцію, яка допомагає їм конструктивно поводитися із самим собою і своїм оточенням.

Результатом роботи можна вважати ту впевнену поведінку, яка не обмежує права партнерів по спілкуванню і спрямована на врахування підлітками бажань і відчуттів один одного. Голослівне самоствердження, при якому підлітки, безумовно, досягають здійснення своїх інтересів, пригнічуючи інтереси інших, не входить в цільову галузь нашого тренінгу.

Підкріплюється в ході тренінгу не досягнення кінцевої мети, а впевнена участь у ситуації, здібність до успішного спілкування в будь-який час і з будь-яким соціальним партнером. Саме на це спрямовані нами і позитивні настанови, що створюються у кожного з учасників тренінгу.

Попередній аналіз результатів нашої роботи дає змогу зробити деякі висновки:

Вирішення будь-якої з накреслених проблем особистісного розвитку та соціалізації підлітків, пов'язано з певними труднощами, але, з нашого погляду, одна з головних перешкод для роботи психолога в зазначених напрямках – це відсутність методичного засобу, який дозволив би досить точно й у короткі терміни діагностувати наявність передумов асоціальної поведінки.

При визначенні девіантності ми вважаємо більш коректним застосовувати термін “підліток з передумовами до формування девіантної поведінки”. Це дає змогу уникнути стигматів, переносів та узагальнень щодо дітей підліткового віку.

Девіантна поведінка не є стійким утворенням. Підлітки часто діють імпульсивно. Коли вони роблять ірраціональні вчинки, вони почувають себе жахливо, самотньо і дуже розгублено. Вони думають, що ніхто і ніколи так не поведився і не почувався. При цьому більшість своїх вчинків вони приховують від дорослих і навіть однолітків. На нашу думку, при визначенні девіантності треба застосовувати термін “девіантний” стосовно конкретного вчинку, а не особистості підлітка в цілому.

Недостатній інтелектуальний розвиток спричинюється до виникнення напруженості, ворожості, агресивності, що стають передумовами прояву девіантних форм поведінки.

Комплексний фізичний та інтелектуальний розвиток підлітка дає змогу зняти стани ворожості, відчуженості, агресивності, тобто зняти психологічну напругу, що спричинює прояви девіантної поведінки.

Порівняльний аналіз результатів дослідження (pretest-posttest) за тестом Філіппса вказує на те, що більше піддаються корекційному впливові загальна шкільна тривожність (абсолютна розбіжність – 3,6) і фрустрація потреби досягнення успіху (абсолютна розбіжність – 2,8); найменше піддаються корекції проблеми і страху в стосунках з учителями (абсолютна розбіжність – 0,5). Цей результат вказує на те, що проблема формування стосунків учень-учитель потребує додаткового дослідження.

Порівняльний аналіз результатів дослідження (pretest-posttest) за опитувальником ”Басса-Даркі” дозволяє зробити висновок про те, що найбільш податливі для корекційних впливів роздратування (абсолютна розбіжність – 2,7) і образливість (аб-

солютна розбіжність – 2,0); менш податливі – почуття провини (абсолютна розбіжність – 0,8) і непряма агресія (абсолютна розбіжність – 1,0).

Наша робота передбачає подальший пошук та ефективне застосування методів практичної психології, що дало б змогу через усвідомлення підлітками особистих здібностей та можливостей їх розвитку подолати передумови і негативні прояви, що спричиняють формування і фіксацію девіантної поведінки в її асоціальних проявах.

Результати нашого дослідження та розроблена програма тренінгу можуть бути використані в роботі вчителів, практичних психологів, соціальних педагогів і батьків, що небайдужі до виховання своїх дітей.

Література

1. *Денисов І.Г.* Біологічні чинники девіантної поведінки та профілактика їх виявлень у вихованні громадської спрямованості в підлітковому віці. – Постметодика. – 2002. – № 7-8 (45-46). – С. 207–212.
2. *Клейберг Ю.А.* Психология девиантного поведения. – М., 2001. – 580 с.
3. *Кондрашенко В.Т.* Девиантное поведение у подростков. – Минск, 1988. – 244 с.
4. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.
5. *Авдеевская (Белинская) Е.П., Баклушинский С.А.* Особенности социализации подростка в условиях быстрых социальных изменений // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника: Тр. по социологии образования. – М., 1995. – Т. III. – Вып. 4. – С. 118–132.
6. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. – М., 1984. – Т. 4: Детская психология.
7. *Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник.* – К.: Либідь, 1999. – 536 с.

© Денисов І. Г.

ЛИНИЯ И РИТМ В ОТНОШЕНИЯХ С СОБОЙ И МИРОМ

Статтю присвячено розгляду можливості використання малюнку і танцю як діагностичної та розвивальної системи. Лінії розглянуто як вираження певного настрою чи психічного стану, ритм у контексті психологічної роботи та особистісного дослідження – як репрезентацію характеристик особистості. Зроблено акцент на тому, що малюнок і танець дають змогу встановити із собою та навколишнім світом нові, усвідомлені та більш активні відносини.

Ключові слова: танець, малюнок, ритм, лінії, самовираження, саморозвиток.

Статья посвящена рассмотрению возможности использования рисунка и танца как диагностической и развивающей системы. Линии рассматриваются как выражение определенного настроения или же психического состояния, ритм в контексте психологической работы и личностного исследования – как репрезентация характеристик личности. Акцент ставится на том, что рисунок и танец позволяют установить с собой и окружающим миром новые, осознанные и более активные отношения.

Ключевые слова: танец, рисунок, ритм, линии, самовыражение, саморазвитие.

The article considers the possibility of using a drawing and a dance as a diagnostic and development system. Lines are considered as expression of a certain mood or psychological state, rhythm in the context of psychological work is considered as representation of personality characteristics. It is stressed that a drawing and a dance allow to build new deliberate and more active relations between oneself and the outer world.

Key words: drawing, rhythm, lines, self-expression, self-development

Творческие способности не создаются, а высвобождаются.

Фергюсон

Постановка проблемы. Гармонизация отношений индивида к себе и миру, сбалансирование внутреннего и внешнего проявления себя является важнейшим параметром полноценной жизни каждого. Говорят, что умение выразить одно и то же

эмоциональное состояние при помощи разных видов искусства, – это именно то, к чему должен стремиться каждый желающий войти в храм искусства и служить его музам. В нашем обществе считается, что занятие любым видом искусства требует специальной подготовки. Однако, на наш взгляд, творчество может быть просто индивидуальным или семейным видом занятия, когда люди удовлетворяют присущую им потребность в создании красивых вещей. Или же, творчество можно определить как некое действие, способствующее самовыражению или выражению внутреннего мира.

Искусство выступает как средство для интеграции и реинтеграции личности. Богатство красок, линий, форм, ритмов, фактуры, пространства обладают ресурсным и развивающим потенциалом: способствуют восстановлению сил, гармонизации эмоциональных состояний и позволяют раскрыть горизонты творческого потенциала человека.

С давних времен неоспоримым является факт целительной силы искусства, на который опираются арт-терапевты и все те, кто использует в своей работе природу творчества как корректирующий, развивающий и гармонизирующий фактор [1]. Поэтому *целью* данной статьи является анализ средств художественной выразительности рисунка и танца (ритм, линии), которые используют арт-терапевты в практической деятельности, опираясь на определение танца как “спонтанную трансформацию внутреннего мира в движение, в процессе которой пробуждается творческий потенциал и потенциал к изменению старого способа жизни”[2, с. 152].

Одним из теоретиков и вдохновителей танцевального экспрессионизма в Германии, а затем в Европе, был Рудольф фон Лабан. Он был создателем собственной системы “свободного танца”, в которой танец был освобожден ото всех формальных ограничений: стилистической принадлежности, музыки, сценического пространства, а его методом записи характеристик человеческого движения “Labanotation” (1928 г.) активно пользуются во всем мире и в наши дни. Пространство, Время, Сила (энергия) – те три константы, на которых Лабан построил свою теорию движения. По его теории все движения можно разделить на пять основных групп:

- передвижение (поступательное движение);
- состояние покоя (в качестве расслабления и в качестве напряжения, как задержка мышечной деятельности), балансирование;
- жестикуляция (движения частями тела);
- элевация. подъемы, прыжки;
- вращение. как всего тела, так и отдельных его частей.

Движения Лабан сравнивает с живой архитектурой, изменяющей свои местоположения и связи, а основой его системы является понятие кинесферы – сферического пространства вокруг тела человека, которое охватывает тело с открытыми в стороны конечностями. Согласно методу Лабана, кинесфера остается зафиксированной по отношению к центру тела, и всегда передвигается вместе с ним [3, с. 21]. Данное понятие кинесферы безусловно перекликается с понятием личностного пространства, к которому часто обращаются психологи. Кроме того, Лабан предложил систему форм и усилий (1947, 1960), которая позволила анализировать двигательное поведение человека с точки зрения 4-х факторов (пространства, времени, силы и течения) и на этой основе выстраивать программу его развития. На основании 4-х критериев было выделено 8 базовых типов усилий, на которые может быть разложено любое движение. А именно: прямые – многофокусные движения (фактор пространства), мощные – легкие движения (фактор силы), быстрые – медленные (фактор времени), ограниченные – свободные (фактор течения). Кроме того, когда Лабан начинал свою деятельность, он изучал балет и народный танец. В результате чего “нашел” двенадцать универсальных действий в движении. Создал теорию формы, которую в последствии развивал Валерии Престон Данлоп. Создал концепцию пространственных контрапунктов. Определил пять движенческих ритмов. Именно поэтому в своей работе мы активно используем Лабан-анализ как диагностическую и развивающую систему, которая по данным наших исследований действительно позволяет выстраивать программы развития, двигаясь от ограничений к свободе, от ригидности к разнообразию и возможности импровизировать, учитывая качество отношений и категорию пространства. А так же помогает осознанию центра в теле и выстраиванию связей центр

– периферия, что в свою очередь способствует развитию координации усилий, целенаправленности и активности действий. Кроме того, по нашим данным ритмы движения в контексте психологической работы и личностного исследования являются репрезентациями характеристик личности.

Понятие ритма, как в рисунке, так и в танце, является значимой составляющей в работе арт-терапевта. Ритм в танцевально-двигательном процессе может быть с одной стороны предпосылкой для координации, задаваться музыкальным сопровождением и способствовать развитию чувства сопричастности и солидарности, групповой сплоченности. С другой стороны, ритм может быть навязчивым и сдерживающим моментом для свободного самовыражения. Работа, направленная на поиск своего собственного ритма в процессе слушания себя, своего тела, движения от внутреннего импульса способствует самовыражению и гармонизации личности.

Ощущение ритма и контраста в композиции рисунка достигается такими выразительными средствами как форма и фактура изображения, расположение предметов в пространстве по горизонтали и вертикали.

Ритм проявляется в чередовании на картине повторяющихся линий, красок, пятен, что может передавать спокойствие или напряженность изображения, быстроту или постепенность развития действия [4, с. 375–376]. Рисунки могут включать как извилистые, так и прямые линии. Первые обычно указывают на преобладание эмоций над разумом и тесно связаны с фемининностью. Прямые линии указывают на преобладание рационального начала и более характерны для мужчин. Поэтому, изображение звезды можно считать символом мужественности, цветка – женственности.

Человек устает от однообразных привычных движений, которые совершает автоматически на работе, дома, посещая магазин... Для каждого существуют естественные движения, которые телу хочется выполнять. И эти простые произвольные движения-импровизации позволяют лучше чувствовать и понимать, осознавать свое тело, свои потребности, привычки и возможности. Импровизационный танец, в котором руки двигаются подобно морским волнам, помогает укрепить первоэлемент воды в

теле (полезно добавлять в зимнее время года). Считается, что вода укрепляет внутреннюю силу, чувство опоры, а образ морских волн способствует гармоничному движению энергии в теле и вокруг него, улучшая защитную энергию.

Как известно, линии имеют свою выразительную пластику. Они могут быть: плавные и прерывистые, четкие и размазанные, пунктирные и сплошные, тонкие и жирные, прямые и изогнутые. Безусловно, каждая из них может быть выражением определенного настроения или же психологического состояния. Направление вверх может символизировать подъем или энергетический потенциал, направление вниз – может свидетельствовать об упадке сил или снижении настроения.

В нашей обыденной повседневной жизни мы говорим о самих себе – “я”: “я хочу, я чувствую, я думаю”. Это наше “я” мы отождествляем с нашим телом, привычками, образом жизни, семейным и социальным положением и т.д. Но таково ли “я” художника, находящегося в творческом состоянии? Прежде всего чувствуется душевная сила, и притом сила иного порядка, чем та, которая характерна в обыденной жизни. Она пронизывает все ваше существо, излучается из вас в ваше окружение. Вы чувствуете: сила эта связана и с вашим телом, но иначе, чем сила обыденного “я”. Свободно излучаясь вовне, она почти не напрягает ни мускулов, ни нервов вашей физической организации, делая вместе с тем ваше тело гибким, эстетичным и чутким ко всем душевным волнениям, тело становится послушным проводником и выразителем ваших художественных импульсов [5, с. 445].

В сознании многих взрослых нередко существует уверенность в полном отсутствии у них способностей к изобразительной и другим видам творческой деятельности. В своей практике мы часто сталкиваемся с тем, что студенты или просто взрослые участники групп говорят о том, что не умеют рисовать и танцевать. Поэтому, каждый раз акцентируем внимание: когда мы используем различные виды искусства для саморазвития или в терапевтических целях, то не беспокоимся относительно красоты рисуночных произведений, стилистической правильности текста, силе и гармоничности звука, правильности и соответствии танцевальных движений. Мы используем искусство в целях

высвобождения, самовыражения, самораскрытия, поиска, осознанности, развития рефлексии. Постепенно происходит углубленное самопознание, самопринятие, гармонизация развития. Это потенциальный путь к самоопределению и самореализации личности.

Важным является создание определенных условий для самораскрытия участников – самостоятельный поиск ими способов решения собственных психологических проблем.

Великий русский актер Михаил Чехов в своей биографии писал: “Смерть отца произвела на меня странное впечатление. Не так должен был умереть, казалось мне, такой сильный, всегда неожиданный и страшный человек. Я видел, как он задыхался, как кошмарные видения терзали его душу, и в минуты, когда к нему возвращалось сознание, ужасался его непросветленному гневу даже злобе на долгие свои страдания. Я все ждал от него в эти ужасные дни и ночи какой-то правды, невысказанной им до сих пор. Когда последняя судорога пробежала по его лицу, когда он перестал дышать и метаться и лежал с открытыми ртом и открытыми, никуда не смотрящими глазами, я все ждал. Но “аккорд” остался неразрешенным. Я отошел от его постели, лег и сам перестал двигаться. Это мое состояние длилось до тех пор, пока я не нарисовал его лицо в момент его смерти. Рисунок производил неприятное впечатление, и домашние забросили его куда-то. Но мне стало легче, и я начал быстро забывать отца. Полное разрешение “аккорда” я осознал в себе только после того, как сыграл на сцене три различные смерти” [6, с. 157–158].

Таким образом, комбинируя в своей работе изобразительную деятельность, Лабан-анализ и техники импровизации, можем сделать *вывод* об эффективности и целесообразности использования в своей обучающей, развивающей (тренинговой) и терапевтической деятельности символического языка рисунка и танца, которые передают содержание внутреннего мира личности, взаимодополняя друг друга.

Движения тела имеют различные траектории (как и элементы рисунка), отражающие как осознаваемые, так и неосознаваемые реакции. Танец, как и рисунок, позволяет понять, что такое “привычное движение”, “привычная картинка” и каким образом они связаны с неразрешенными в прошлом конфликта-

ми. Когда человек “застревает” на определенных двигательных паттернах, повторяя одни и те же движения вновь и вновь, это препятствует его экспериментам с новыми движениями. Танцевальная импровизация предполагает эксперимент с движениями, которые имеют непривычный и неосознанный характер. Его результаты не запланированы и непредвиденны, что дает возможность для освобождения от жестких систем значений и привычных моделей поведения. Являясь выражением кинетической субъективности, танец дезорганизует регулярность, рутину, или же наоборот выстраивает и структурирует порядок. И рисунок, и танец позволяют установить с собой и окружающим миром новые, осознанные и более активные отношения.

Литература

1. Диагностика в арт-терапии. Метод “Мандала” / Под ред. А.П.Копытина. – СПб.: Речь, 2005. – 80 с.
2. *Berger M.* Psychological Investigatuon on Humanstructural Dance // *Dynamic Psychology.* – 1988. – № 108-109. – Р. 128–157.
3. *Никитин В.* Композиция урока и методика преподавания модернджаз танца. – М.: Один из лучших, 2006. – 253 с.
4. *Петрушин В.И.* Психология и педагогика художественного творчества: Учеб. пособие для вузов. – М.: Академ. проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с.
5. Работа актера над собой / К.С.Станиславский. О технике актера / М.А. Чехов; Предисл. О.А.Радищевой. – М.: Артист. Режиссер. Театр, 2006. – 490 с.
6. *Чехов М.* Литературное наследие: В 2 т. – М., 1986. – Т. 1. – С. 157–158.

© **Мова Л. В.**

О. М. Скар, К. В. Реброва

ДІАГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ АРТ-ТЕХНІКИ “КОЛАЖ”

У статті розкрито діагностичний потенціал арт-техніки “колаж”. Представлено особливості інтерпретації індивідуальних та групових колажів, виділено й описано опорні елементи їх трактування, висвітлено стратегії соціально-психологічної взаємодії.

Ключові слова: колаж, діагностика, опорні елементи трактування, стратегії соціально-психологічної взаємодії.

В статті раскрыт діагностический потенціал арт-техники “колаж”. Представлені особливості інтерпретації індивідуальних і групових колажів, виділені і описані опорні елементи їх трактовки, освіщені стратегії соціально-психологічного взаємодіяння.

Ключевые слова: колаж, діагностика, опорні елементи трактовки, стратегії соціально-психологічного взаємодіяння.

The diagnostic potential of the art-techniques “collage” is described in the article. Features of interpretation of individual and group collages are presented, basic elements of their interpretation are distinguished and described, and strategies of social-psychological interaction are submitted.

Keywords: collage, diagnostic, basic elements of interpretation, strategies of social-psychological interaction.

Проблема. Стрімкі зміни культурно-інформаційної сфери сучасного суспільства зумовлюють зростання інтересу до арт-терапії. Чому це відбувається? Адже раніше суспільство цілком обходилося без арт-терапії. Відомо, що “до кінця XIX ст. більшість людей мешкали у селах, де традиційна культура була обов’язковою частиною життя – усі змалку співали, танцювали, малювали. Міська культура, що формувалася (урбанізація), усе більше перетворювала громадян лише на споживачів мистецтва. Проте потреба у самовираженні залишилася, отож арт-терапія тут стала у пригоді. *Потреба бути творцем, активним учасником культури існує й у сучасних громадян*” [1, с. 7]. Актуальним завданням для арт-терапії є пошук способів і можливостей для надання клієнтові все більшої свободи самовираження й самореалізації в продуктах творчості, утвердження й пізнання свого “Я”. Методи арт-терапії особливо близькі запитам і ментальності слов’ян, для яких характерна орієнтація на емоційно-образне переживання, а не на раціональне вирішення внутрішньопсихічних конфліктів.

Водночас соціальні працівники, практичні психологи, психотерапевти, які працюють в соціальній сфері, потребують простих, доступних і дієвих методів роботи з різними верствами населення (дітьми й дорослими; “важкими” підлітками; багато-

дітними й бездітними сім'ями і т. ін.) – таких методів, які б несли в собі як терапевтичний, так і діагностичний потенціал. Своїм завданням ми вбачаємо розробку науково-методичної схеми аналізу колажу, яка матиме базові діагностичні критерії, що надаватиме можливість, з одного боку, використовувати їх для психологічної оцінки, а з іншого – сприятиме розгортанню діалогу з клієнтом, зворотного зв'язку, що допоможе йому краще зрозуміти свою внутрішню реальність. Водночас важливо наголосити, що прямі однозначні інтерпретації в арт-терапії неприпустимі, важливішою є суб'єктивна система значень і асоціацій автора. Тому "...арт-терапевтична інтерпретація ... супроводжується обов'язково зворотним вербальним зв'язком, заснованим на рефлексії самого клієнта та спонукає його до самостійного усвідомлення змістів внутрішнього світу" [2, с. 26]. Вичерпно діагностичний потенціал арт-терапевтичних технік та обмеження арт-терапевтичної діагностики описані у [2].

Відсутність обмежень та протипоказань у використанні арт-терапії, її значні можливості психологічної допомоги особистості, робить її найприйнятнішим методом в соціальній роботі. В якості одного з можливих варіантів такої роботи пропонуємо арт-терапевтичну техніку "колаж".

Мета статті: представити діагностичний потенціал арт-техніки "колаж", виділити й описати опорні елементи трактування індивідуального й групового колажу.

Передусім, важливо зазначити, що "колаж" досить простий у виконанні, – адже вирізати і наклеїти зображення може кожний – тим самим кожен має можливість досягти успішного кінцевого результату, що сприяє формуванню позитивної установки на подальшу творчу діяльність, підвищує самооцінку, знижує напругу [3]. Це особливо важливо на початкових етапах роботи, коли досить сильним серед учасників може бути стереотип, скажімо, про "невміння малювати".

Арт-техніка "колаж", на відміну від образотворчих форм арт-терапії, дає час на міркування, можливість змінити композицію, переставити компоненти місцями, спробувавши стільки варіантів, скільки необхідно. Готові зображення дозволяють структурувати експресивний процес, стимулюючи символування й усвідомлення. Конкретність матеріалу дозволяє перебороти страх перед невизначеністю вільної творчої активності,

сумніви у власних художніх здібностях [4–6]. Крім того, ця техніка “ощадлива” за часом, не вимагає великих витрат на матеріали, дуже наочна і несе як терапевтичний ефект, так і надає можливості для діагностики.

Символічним є й сам процес виконання колажних композицій, який передбачає утворення порядку з хаосу, народження нових образів зі старих, з’єднання розрізаних елементів тощо [там само].

Техніка створення колажу полягає в приклеюванні чи прикріпленні будь-яким іншим способом (наприклад, за допомогою скотчу, скріпок, степлера, пластиліну тощо) на основу (найчастіше паперову) найрізноманітніших вирізок (фотографій, зображень з журналів, газет, листівок, плакатів, а також якихось їхніх деталей, слів, букв, символів) на визначену тему. Використання вирізок у колажу відбувається за рахунок вибору образів, їхньою просторовою організацією у визначеному порядку, наділення образів власними значеннями.

Щодо *діагностичних можливостей арт-техніки “колаж”*, то передусім важливо відмітити, що індивідуальний колаж є додатковим психодіагностичним засобом, дає змогу висвітлити як особисті переживання людини, визначити її психологічний стан, так і дослідити певні аспекти її досвіду.

Діагностичні критерії можуть бути використані як з метою психологічної оцінки, так і для розгорнутого діалогу з клієнтом, зворотного зв’язку, що допомогло б йому краще зрозуміти свою внутрішню реальність.

Можна виділити низку *опорних елементів* трактування колажів.

1. *Вибір основи для колажу.* Розташування паперу (чи будь-якої іншої основи колажу) горизонтально може свідчити про прагнення людини до стабільності, опори, до зв’язку з землею, а по вертикалі – до росту й розвитку. Розмір обраної основи може бути пов’язаний із потребами автора у розширенні своєї активності чи зменшенні її.

2. *Процес створення.* Інформативно значущим є сам процес створення колажу. Різним може бути підхід до вибору зображень: реалізація задуманого образу, ідеї через зовнішні об’єкти, або ж пошук тих образів, що найбільше емоційно відкликаються. На створення роботи витрачається різний час, що вказує

на значущість процесу, наявність або відсутність сформованості уявлень щодо запропонованої тематики. Спонтанні дії стосовно вирізок-образів можуть символічно відображати реальні або бажані дії клієнта щодо об'єктів реальності. Розміщення й переміщення картинок відображають процес внутрішньої динаміки, планування змін. Коментарі автора, його емоційні реакції є невід'ємними частинами діагностики в арт-терапевтичному процесі.

3. *Ступінь хаотичності або упорядкованості елементів колажу.* Елементи колажу, що розташовані в певному порядку, однакові за розміром і пов'язані за змістом, вказують на високу ступінь самоконтролю автора, раціональний підхід. Хаотично розташовані елементи, мало зв'язані між собою, що, зазвичай, розміщуються імпульсивно, вказують на домінування емоційних станів. Прояв хаотичності може бути пов'язаний із переживанням сильного афекту, актуалізацією позиції дитини.

4. *Характер розташування вирізок.* Можна помітити різний ступінь дистанції між картинками. У деяких випадках доцільно провести паралель із відносинами представлених образів у реальному житті. Так, накладення елементів один на одний може свідчити про прояви слабких особистісних меж, особливо, якщо картинка нібито наїжджає на образи, пов'язані з уявленнями про своє Я. Можливі прояви злиття, поглинання одним образом іншого. Заклеювання однієї картинки іншою асоціюється із прагненням приховати якусь інформацію, подавити або витиснути якийсь психічний матеріал.

5. *Просторова організація картинок.* Аналізуючи колаж, варто враховувати символічне значення простору аркуша. Співвіднесення символів, образів з їхньою просторовою організацією може дати додаткову інформацію.

При аналізі колажу можна також враховувати “діагональ розвитку”, що йде з лівого нижнього кута в напрямку до правого верхнього. Розглядаючи колаж з цієї позиції, можна припустити, що розташоване в центрі листа зображення (чи композиція) говорить про те, що найбільш актуально для особистості на даний момент часу “тут і тепер”. Відповідно лівий нижній кут говорить про минуле, а правий верхній – про майбутнє, перспективи людини. Таким чином, важливо враховувати місце розташування елементів колажу на основі.

6. *Заповнювання – порожнеча.* Порожні місця, не заповнені інформацією, можуть вказувати на проблемні переживання, пов'язані з життєвим досвідом. Надлишок елементів може вказувати на схильність до свержкомпенсації.

7. *Вихід за межі основи.* Елементи, розташовані за межами основи, часто асоціюються із чимось, що виходить із загального простору внутрішньої реальності або не приймається. Особливу увагу варто звернути на образи, розташовані на зворотному боці основи. Постає питання: що заважає даному образу бути пред'явленим світу явно?

8. *Символіка.* Під час трактування образів і символів колажу вирішальне значення мають пояснення автора, його асоціації, почуття. Важливо звертати увагу на змістовні взаємозв'язки символів, протилежні за змістом образи, що доповнюють один одного, повторюються, розвивають одну тему. Значущим є розгляд кожного символу у контексті усього колажу, тематики, запиту клієнта, психотерапевтичних відносин. На думку А. І. Копитіна [4], варто враховувати, що той самий образ може включати декілька “шарів” значень – деякі з них лежать на поверхні й відображають усвідомлюваний психічний матеріал, тоді як інші є важкодоступними й можуть відбивати більш глибокий шар психологічного.

Створюватися колаж може як *індивідуально*, так і *групою* – залежно від мети арт-терапевтичної роботи.

У роботі над *колективним колажем виявляється специфіка групової діяльності*. Спостерігаючи, а потім обговорюючи з учасниками групи особливості самого процесу створення ними колажу, звертаємо увагу на те, як була організована робота групи: чи йшла загальна робота або ж розбилися на підгрупи? Чи був у групі лідер? Один чи кілька? Чи були розподілені функції усередині групи (наприклад, хтось координує всю роботу, хтось підбирає вирізки з журналів, хтось розміщує їх на папері, хтось клеїть, хтось представляє колаж і т.д.) чи кожен діяв на свій розсуд? Чи було загальне обговорення теми? Чи кожен висловив свою думку й у якій формі він це зробив? Як приймалося рішення щодо сюжету колажу чи воно взагалі не приймалося? Працювали на загальну ідею чи кожний на себе? Яким був ступінь активності кожного члена групи у творчій діяльності та який їхній внесок у кінцевий продукт?

Ну і, звичайно, важливе питання, як все те, що відбувалося

в групі з кожним учасником у процесі роботи над колажем, пов'язано з його проявами в житті, у соціумі? Обговорення всіх цих питань веде до рефлексії людини про властиві йому патерни і моделі поведінки, про стратегії й особливості взаємодії в групі, про ступінь їхньої ефективності. До того ж, у результаті такої роботи не тільки розширюються межі бачення теми, але й є можливість познайомитися і “примірити” на себе інші, відмінні від своїх стратегій поведінки.

Аналізуючи груповий колаж, потрібно звертати увагу як на розміри елементів композиції, так і на особливості їх розташування один щодо одного, а також на підстави їх вибору. Виходячи з цього, вважає О. Л. Вознесенська, можна визначити стратегії, властиві учасникам соціально-психологічної взаємодії:

1) якщо простежується загальний сюжет колажу, а його елементи доповнюють загальну ідею, то це може свідчити про наявність стратегії “співробітництво”;

2) якщо загальна смислова чи композиційна лінія не помітна, а учасниця(к) групи відстоює й всіляко підкреслює тільки свою ідею, при цьому одні елементи композиції заклеюють інші, то це характерно для стратегії “протидія”;

3) при заклеюванні окремих елементів, але збережені при цьому загальний настрій й ідея створеного колажу, можна говорити про стратегію “компроміс”;

4) переважний вибір маленьких фігур і розміщення їх по краях листа, а також надання ініціативи по створенню сюжету композиції іншим людям, притаманне для людей зі стратегією “поступливість”;

5) якщо елементи не несуть визначеної ідеї і наклеюються збоку від інших, то це властиво для стратегії “уникання” [2].

Як приклад використання арт-терапевтичної техніки “колаж” наводимо застосування її у процесі роботи з темою “Образ професії”, яка дозволяє дослідити мотиви, потреби, домінуючі цінності, що реалізуються у професійній діяльності.

Індивідуальний колаж за темою “Я – психолог” був створений студентом-психологом. Він відображає професійний Я-образ автора, розповідає про те, яким себе бачить автор у ролі психолога. Центральний елемент колажу, зміщений догори аркуша (до області, що символізує майбутнє), свідчить про те, що автор тільки-но планує розпочати свою професійну діяльність.

Взятий автором символ асоціюється з можливістю обрання поведінки, соціальних ролей. Можливість надавати вибір своїм клієнтам, збагачуючи їх уявлення про себе й демонструючи нові моделі поведінки, є значущим для автора і відображає власну потребу в особистісних змінах. Орієнтація на особистісне зростання і розвиток підкреслюється й вертикальним розташуванням основи колажу.

Елементи, представлені внизу колажу, пов'язані з досвідом навчання професії. Автор підкреслює недостатність можливості проявити себе в цей період. Бажані зміни у професійній самореалізації пов'язані з більшим проявом власної активності. Середній ряд колажу представлений двома образами, пов'язаними з проявом жіночої ідентичності: мудрою чарівницею та успішною леді, що отримує задоволення від роботи. Помітно, що обрана професійна діяльність відповідає потребам автора у реалізації й розвитку жіночої ідентичності. Елементи верхнього ряду пов'язані зі змінами, наслідками роботи. Розташована у верхньому правому куті картинка символізує для автора можливість упоратися з важкими випадками в практиці, що віднесено до майбутніх перспектив, пов'язаних із професійним зростанням.

Зазначимо, що зміна параметрів колажу може також бути відображенням динаміки арт-терапевтичного процесу. Прикладом може послугувати колаж, виконаний дівчинкою-підлітком на тему “Яка Я є?”. Створення колажу зайняло дві арт-терапевтичні сесії, протягом яких, вибираючи й приклеюючи зображення, були порушені актуальні для клієнтки питання: прояв себе у різних ситуаціях і соціальних умовах, розвиток жіночності й зміни, що відбуваються у зв'язку з цим, потреба у відстоюванні особистісних меж. Переповненість елементів колажу засвідчує відсутність чітких уявлень про себе, заглибленість у соціальні ролі. Упорядкованість елементів вказувала на прагнення до самоконтролю. Під час наступних сесій клієнткою був спонтанно створений “Ми повинні шукати те, що нас об'єднує”. Основою колажу були обрані бланки анкет для батьків, які асоціювалися у підлітка із заборонами й обмеженнями, що нав'язують батьки та вчителі. Колаж характеризується високим ступенем хаотичності, виконувався імпульсивно, із проявом афективних реакцій. Центральною темою колажу стали стосун-

ки дітей і батьків, подолання батьківських інтроєктів і установок. Створення такого колажу свідчить про подолання підлітком надмірного самоконтролю проявами спонтанності й емоційної експресії.

Підбиваючи підсумки викладеного вище, можемо зробити такі *висновки*:

1. Арт-терапевтична техніка “колаж” є ефективним методом при вирішенні цілої низки актуальних завдань соціальної сфери, екологічним засобом роботи з особистістю і групою, має вагомий діагностичний потенціал.

2. Опорними елементами в трактуванні колажів є: вибір і розташування основи для колажу; процес створення колажу; ступінь хаотичності / впорядкованості елементів колажу; характер розташування вирізок; просторова організація картинок; ступінь заповнюваності – порожнечі площини колажу; вихід за межі основи колажу; символіка використаних зображень.

3. На загальному колажі аналізується, які аспекти досліджуваного образу (чи теми) представлено, а які ні; чому було приділено найбільшу увагу, чому – найменшу; які труднощі виникали при визначенні змісту колажу і при його виготовленні; як на листі розміщено елементи один щодо одного і як співвідносяться їхні розміри. Важливо також звернути увагу на повторювані об’єкти (проекції), на об’єкти, включені в інші (інтроєкти), та на загальне враження, що справляє колаж.

Література

1. Концепція впровадження арт-терапії в дитячих лікарнях / За заг. ред. О. Л. Вознесенської, О. М. Скар. – К.: Міленіум, 2007. – 80 с.
2. *Вознесенська О.Л., Мова Л.В.* Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.
3. *Кокоренко В.Л.* Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий. – СПб.: Речь, 2005. – 101 с.
4. *Копытин А., Корт Б.* Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
5. *Грегг М. Ферс* Тайный мир рисунка. – СПб.: Деметра, 2003. – 176 с.
6. *Штейнхардт Л.* Юнгианская песочная терапия. – СПб.: Питер, 2001.– 320 с.

© Скар О. М., Реброва К. В.

МОЛОДЬ У ФОКУСІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ

Т. І. Белавіна

ЖИТТЄВІ ОРІЄНТИРИ ТА УЯВЛЕННЯ ПРО СОЦІАЛЬНУ ДОПОМОГУ В УЧНІВСЬКІЙ МОЛОДІ, ЩО НАДАЄ ПЕРЕВАГУ РОСІЙСЬКІЙ МОВІ У ПОВСЯКДЕННОМУ СПІЛКУВАННІ

Розглядаються життєві орієнтири учнівської молоді, яка обирає російську мову як переважну мову спілкування, ідентифікуючи себе з певною етнолінгвістичною спільнотою; аналізуються її уявлення про соціальну допомогу в складних життєвих обставинах та моделі адаптивної поведінки.

Ключові слова: життєві орієнтири, соціальна адаптація, соціальна допомога, складні життєві обставини, життєвий успіх.

Рассматриваются жизненные ориентиры учащейся молодежи, которая предпочитает в повседневном общении русский язык, идентифицируя себя с определенной этнолингвистической общностью; анализируются ее представления о социальной помощи в сложных жизненных ситуациях и модели адаптивного поведения.

Ключевые слова: жизненные ориентиры, социальная помощь, сложные жизненные обстоятельства, социальная адаптация, жизненный успех.

The life orients of pupils who use the Russian language as a language of communication is considered. Correlating with definite ethnolinguistic community the author gives the analysis of its idea about social help in difficult life circumstances and models of adaptive behavior.

Keywords: life orients, social adaptation, social help, difficult life circumstances, life success.

Проблема. В Україні відбувається багатомірний процес взаємодії представників різних культур, процес формування нової соціальної ідентичності, загальної та позитивної для українського соціуму, процес активного включення в різні види діяльності, у систему міжособистісних відносин, у соціокультурне життя України, як процес розвитку особистісного потенціалу, як пошук умов для реалізації потреб у самоповазі і самоактуалізації особистості в спільноті. Пристосування до соціуму, засвоєння норм суспільного життя, розвиток на цьому шляху самої особистості, що адаптується, її вплив на середовище – це надзвичайно складні і багатопланові проблеми, вивчення яких досі потребує уваги.

Зазвичай засвоєння норм і цінностей актуального соціального простору здійснюється завдяки старшому поколінню, яке може надати молоді необхідні зразки адаптивної поведінки, але в нашій державі все суспільство водночас опинилося серед обставин, які вимагають актуалізації всіх адаптивних ресурсів особистості, особливо це стосується молоді, яка найбільш уразлива та найчастіше потребує соціальної допомоги.

Мета статті – визначити життєві орієнтири учнівської молоді, яка обирає російську мову як переважну мову спілкування, ідентифікуючи себе з певною етнолінгвістичною спільнотою, проаналізувати її уявлення про соціальну допомогу в складних життєвих обставинах та моделі адаптивної поведінки.

З огляду на це проблема життєвих орієнтирів, а також виявлення питань, розв'язання яких забезпечить оптимізацію соціально-психологічної адаптації особистості в спільноті, зокрема російськомовних громадян у сучасний український соціум є надзвичайно актуальною.

Сучасна українська молодь зазвичай знаходиться в авангарді соціальних змін та позитивно сприймає розвиток суспільства у напрямку формування нових економічних відносин, але соціальні зміни загострюють протиріччя та невідповідності між поколіннями у свідомості кожного окремого суб'єкта. Це пов'язане, насамперед, з пошуком суб'єктом стратегій та механізмів співвіднесення сучасного та минулого, інтегрування

впливів актуальної культури та власного інтегрування у складний динамічний соціальний простір.

С. Бочнер визначив чотири напрямки міжкультурної адаптації, основні стратегії соціокультурної адаптації: *асиміляція*, яка відзначається відкиданням власної культури на користь чужої, *сепарація*, де відкидається чужа культура на користь власної, *маргіналізація*, в якій маргінал займає проміжну позицію між двома культурами, та *інтеграція*, коли суб'єкт синтезує досягнення обох культур [1]. Серед визначених стратегій, остання має найбільш конструктивний характер виступає найбільш прийнятною моделлю адаптивної поведінки.

У сучасному суспільстві через брак засобів ефективно соціально-психологічної адаптації представників російськомовної спільноти до українського соціуму, часто викликають активний або пасивний супротив іншомовного населення.

Крім того, російськомовний напрямок асиміляції та її високі темпи також викликає ускладнення інтеграційних процесів переважної більшості національних спільнот.

А відсутність концепції соціально-психологічної адаптації до українського суспільства представників маргінальних груп, соціально “депривірованих” національних спільнот, представників етносів з відмінними від більшості населення соціокультурними стандартами, в свою чергу ускладнює їх інтеграцію до українського суспільства.

Мовні вподобання громадян можуть вважатися адекватним показником належності до певних етнолінгвістичних спільнот. Інтеграція російськомовної спільноти в сучасне українське суспільство позначена деякими надетнічними процесами, а саме:

- поступове становлення громадянського суспільства, причому громадянський патріотизм є пріоритетним стосовно етнічних зв'язків;

- становлення ліберальних соціально-економічних, моральних цінностей, принципів прав людини й особистої відповідальності;

- поступове зникання такої надетнічної спільноти, як “радянський народ” та зниження впливу притаманних їй пріоритетів у політичній, економічній, моральній, культурній сферах.

Слід відзначити, що інтеграційні процеси українського суспільства досі формуються спорадично, без аналізу динаміки етнонаціонального розвитку, тому врахування особливостей соціально-психологічної адаптації повинно допомогти закласти підвалини для розв'язання численних проблем на шляху становлення сучасного європейського суспільства.

Немає необхідності ретельно аналізувати увагу психологів до різних аспектів адаптації та її різноманітних форм і типів до нових політичних, культурних, економічних відносин. Практично усі трактують її як активний процес пристосування до станів зовнішнього середовища, у результаті якого виникають нові якості та властивості. Загальною у всіх визначеннях залишається взаємодія, яка виступає як центральна категорія в теорії пристосування, а саме поняття “взаємодія” передбачає взаємозв'язок та взаємний вплив яких-небудь об'єктів, їхню взаємну дію, тому найбільш точно відбиває особливості процесу соціально-психологічної адаптації. Таким чином, вона визначається як процес взаємодії людини і навколишнього середовища (у тому числі соціального), у результаті якого в нього виникають моделі і стратегії поведінки, адекватні мінливим в цьому середовищі умовам [2]. Це загальне визначення може бути застосоване і до процесу адаптації в освітньому середовищі.

За критеріями стійкості і ступенем виразності С. Ю. Добряга [3] виходить із визначення двох типів адаптації – стабільного і мінливого, причому стійкий тип адаптації за ступенем виразності представлений трьома рівнями – високим, середнім і низьким, а мінливий тип – двома різновидами: що підвищується і знижується за ступенем адаптованості, тобто з позитивною і негативною динамікою процесу адаптації.

У своєму дослідженні В. А. Якунін [4] також виділяє адаптацію двох типів: постійну або стабільну і таку, що змінюється. Адаптація, що змінюється, характеризується двома напрямками зрушень: у позитивний бік і негативний, тобто рівень адаптованості може як підвищуватися, так і знижуватися щодо первісного. Стабільна адаптація, має три рівні: високий, середній і низький. Високий рівень характеризується оптимальним сполученням адаптивних стратегій, що спрямовані на взаємну зміну як самої особистості так і середовища. Середній рівень характери-

зується вибором вичікувальних стратегій, а низький рівень адаптованості, як правило, – відходом із середовища і відокремленням.

Специфіка соціально-психологічної адаптації в освітньому просторі відзначена тим, що, незважаючи на різницю мети і змісту навчання, форми організації навчального процесу, типу навчального закладу, вона залишається єдиною для всіх та має загальну для них структуру факторів впливу на адаптаційні процеси: соціологічний, психологічний і педагогічний.

Такі демографічні фактори як вік, стать, соціальне походження, тип освіти, зміст навчального процесу включає соціологічний блок; рівень інтелекту та особливості мислення, особистісна спрямованість, особистісний адаптаційний потенціал, статусна позиція в групі, тобто індивідуально-психологічні та соціально-психологічні фактори містять в собі психологічний блок, а педагогічний блок у свою чергу має наступні: рівень педагогічної майстерності, організація середовища та матеріально-технічної бази навчального закладу тощо.

Психічний розвиток особистості являє собою сукупність взаємозалежних етапів, своєрідність яких обумовлено в тому числі й динамікою інтеграції в нове середовище, засвоєння всіх його вимог та відповідність очікуванням. При цьому можна визначити наступне:

– типи, рівні і склад індивідуальних стратегій адаптації виявляться різними внаслідок різного рівня інтелектуального й особистісного потенціалу, соціально-психологічного і соціально-демографічного статусу;

– успішність соціально-психологічної адаптації на кожному наступному етапі визначається перебудовою структури психологічних факторів, які її зумовлюють [3; 4].

Підсумовуючи, підкреслимо, що варіативність стратегій адаптивної поведінки обумовлена різними типами і рівнями адаптованості: стабільний тип (високого, середнього і низького рівня) і мінливий тип адаптованості з її позитивною чи негативною динамікою. Успішність соціально-психологічної адаптації детермінована впливом на процес адаптації соціально-демографічного статусу, більш молодшого віку, більш високого рівня

загальноосвітньої підготовки. Соціально-психологічний статус варто розглядати і як умову, і як результат успішної адаптації.

Проведене в січні 2008 р. масове опитування учнівської молоді, яка в повсякденному спілкуванні надає перевагу російської мові (в східних, південних, південно-східних областях), дозволило отримати результати та зробити висновки стосовно її життєвих орієнтирів, уявлень про надання соціальної допомоги, комплексу проблем, які можуть бути визначені як складні життєві обставини.

Не маючи можливості надати повністю результати опитування у межах статті, наведемо лише деякі з них та представимо деякі висновки.

Отримані дані щодо уявлень учнівської молоді про особливості і цінності життя та різних його аспектів, дають підстави констатувати, що основна множина уявлень молодих людей з цього питання формується стихійно, некеровано й неконтрольовано і переважно залежить від того, як складається життєва ситуація кожної конкретної молодої людини.

Окремий блок питань дозволив зробити висновки про оцінку респондентами рівня обізнаності з різних питань суспільного життя, де вони виявили впевненість у власній освіченості з широкого кола питань.

Освіченою молоддь вважає себе з питань сім'ї (70%), безпечних сексуальних стосунків (73%), власного здоров'я (63%), здорового способу життя, але, на жаль, ці знання не часто перетворюються у спосіб соціально підтриманої поведінки.

Найменш обізнаними молоді люди вважають себе з питань науки (39%), культури (28%), релігії, екологічних проблем (38%), проблем, пов'язаних із наданням соціальних послуг (23%) та соціальної роботи з дітьми (13%).

Що стосується обізнаності молоді з питань суспільного життя, наголошуємо, що молоді люди, особливо чоловіки (порівняно з жінками), учнівська молоддь (порівняно з молоддю, яка вже працює), оптимісти (порівняно з **песимістами**) значною мірою більше цікавляться соціально-економічними і правовими питаннями, телепередачами, присвяченими здоровому способу життя, ніж питаннями соціальної допомоги та надання соціаль-

них послуг, акціями по залученню широкого кола громадянства до вирішення якоїсь соціально-значущої проблеми.

Слід звернути увагу на те, що респонденти не схильні брати відповідальність ні за дії політиків, ні за дії парламенту, незважаючи на те, що в майбутньому мають брати участь у їх обранні та делегуванні більшості з них на прийняття рішень “в інтересах народу, а не власних”.

Тут самодетермінація, моральна свобода людини є дійсним фактом. Лише за такого рівня розвитку самосвідомість її може бути сповнена відповідальності, що передбачає визнання причетності до соціального і природного буття. З цієї точки зору людське життя – це безперервна відповідальність, яка визначає його моральну цінність.

Основним джерелом інформування з питань, що особисто їх цікавить та турбує для більшості підлітків, юнаків та молоді є друзі, однолітки, знайомі, члени родини тощо. Другим за потужністю інформаційним джерелом є телебачення, радіо, періодичні друковані видання. Третім за рейтингом джерелом інформації для школярів є вчитель, що має відігравати одну з найважливіших ролей в житті підлітка, але з віком його роль природно знижується на користь спеціальної літератури, яка в студентському періоді виходить на перший план. На жаль, роль соціального працівника в процесі інформування з цих питань незначна.

Як показали результати дослідження, дві третини молодих людей (69,7%) вважають себе цілком обізнаними щодо того, куди слід звертатися в разі виникнення проблем, складних життєвих обставин. Причому жінок, обізнаних з цього питання помітно більше (75,4%) порівняно з чоловіками (63,8%).

З іншого питання – обізнаність щодо того, куди належить звертатися у разі потерпання від алкоголю чи наркотиків – обізнана менша кількість чоловіків і помітно менша кількість жінок. Найменшою кількістю обізнаних з цього приводу є серед працюючої молоді. Приблизно однаково інформованими з обох цих питань вважають себе школярі. Найменше інформовані з обох питань учні середніх професійно-технічних навчальних закладів освіти.

Серед представників працюючої молоді і студентів ВНЗ, як більш старших за віком респондентів, дещо більше тих, хто

вважає причиною залучення молоді до наркотиків, по-перше, вплив соціального середовища, у тому числі й несприятливу сімейну ситуацію, тиск друзів; по-друге, – загальну особистісну незрілість і безвідповідальність молодих людей за своє життя і здоров'я, відсутність життєвих орієнтирів і цілей, нездатність молоді зайняти себе, найти для себе цікаву справу тощо; по-третє, – відсутність належних знань про наркотики та недостатнє усвідомлення наслідків їх вживання; по-четверте, – надмірна доступність наркотиків та відкрита пропаганда їх в інтернеті та в ЗМІ. З погляду школярів та учнів ПТНЗ, як наймолодших за віком респондентів, основними причинами залучення молоді до наркотиків, скоріш за все є цікавість до нового і незвичайного, вплив оточення і передусім друзів, особиста безвідповідальність за власне життя та не усвідомлення наслідків впливу наркотиків особисто на себе.

На думку юнаків, найбільш поширеними причинами цього є звичайна цікавість (82%), нерозуміння наслідків вживання наркотиків, упевненість, що з ними не станеться того, що з іншими (79%), умовляють, втягують друзі (77,8%), особиста безвідповідальність людини за своє життя і своє здоров'я (75,5%), вплив близького соціального середовища: в колі, в якому спілкується молода людина, усі так роблять (71,2%), відсутність нормальних орієнтирів і цілей у житті (66,4%).

Отримані показники стосовно якості, ефективності та доступності інформації про соціальні послуги, на які можна розраховувати, свідчать про визнання важливості такого соціального інституту як соціальна допомога. Близько половини вважають її доступною, третина з опитаних представників молоді визначає її якість та ефективність, але досить значна частина опитаних (від 31% до 44,5%) не змогли визначити ні її якість, ні її доступність, ні її ефективність.

Більш високий рівень довіри з яким традиційно пов'язують позитивний напрямок очікувань та домагань (44,2%) з одного боку, та відносно низької критичності в оцінюванні соціуму (18,8%) з іншого, притаманні ранньому юнацькому віку, а це може бути джерелом уразливості до впливів як позитивного просоціального змісту, так і негативно-

го тобто асоціального. Висока значущість для юнаків спілкування з однолітками, довіра та референтність оцінних суджень із різних питань особистісного та суспільного життя саме однолітків є важливим ресурсом для превентивної роботи у про-соціальному напрямку.

Стосовно обраної стратегії подолання бар'єрів на шляху до успіху, то переважна більшість прагне “використання зв'язків або знайомств”, або “компромісного” підходу до вирішення проблеми.

Лише кожен четвертий з учнів та студентів виявляють готовність “відстоювати свою точку зору”. Ще менший відсоток тих, хто звернеться по допомогу до офіційних закладів, соціальних служб, громадських організацій, інших громадян та спільноти. Це може бути частково пов'язано з недостатньою поінформованістю про такі можливості або низькою сформованістю громадянської культури.

Висновки. Результати дослідження життєвих орієнтирів та уявлень про соціальну допомогу учнівської молоді, що надає перевагу російській мові у повсякденному спілкуванні, спонукають до серйозних роздумів, оскільки демонструють ту невідповідно малу роль, яку відіграють у цьому важливому процесі такі компетентні інформаційні джерела, якими (принаймні для учнівської молоді) мали б бути вчителі, викладачі, лікарі, шкільні психологи, соціальні педагоги, соціальні працівники. Отримані результати свідчать про деяку екстернальність значної частини опитаних, тобто спрямованість їхніх очікувань у зовнішній світ, покладання на везіння, на друзів і батьків, а не звернення до власних ресурсів для подолання складних обставин у житті. Важливо здійснювати вплив таким чином, щоб підвищувати самооцінку молоді людини, її впевненість у власній спроможності досягти чогось значного або подолати якісь тимчасові труднощі, перешкоди.

Проблема відповідальності підлітків вимагає взаємозв'язку різноманітних сприятливих детермінантів, які позитивно позначаються на процесі розвитку відповідальності особистості.

Література

1. *Bochhner S.* The social psychology of cross-cultural relations // *Cultures in contact.* – Oxford, 1982. – P. 5–44.
2. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – К., 1990. – С. 6–7.
3. *Добряга С.Ю.* Динаміка психологічної адаптації курсантів на першому і другому році навчання у військовому вузі: Автореф. дис... канд. психол. наук. – СПб., 2004. – 22 с.
4. *Якунин В.А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.

© **Бєлавіна Т. І.**

І. М. Білоус

ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ У ПРОСТОРІ ІНТЕРНЕТУ

Інтернет розглядається як один із чинників політичної соціалізації сучасної молоді. Аналізуються позитивний потенціал інтернету та можливі ускладнення, які він привносить у духовний розвиток і політичну соціалізацію особистості.

Ключові слова: молодь, політична соціалізація, інтернет.

Интернет рассматривается как один из факторов политической социализации современной молодежи. Анализируются положительный потенциал интернета и возможные осложнения, приносимые им в духовное развитие и политическую социализацию личности.

Ключевые слова: молодежь, политическая социализация, интернет.

Internet is considered as one of the factors of the youth political socialization. The positive potential of Internet and the room for complications that it adds to the spiritual development of the person political socialization is analyzed.

Key words: youth, political socialization, Internet.

Постановка проблеми. У часи новітніх інформаційних технологій, коли людство отримало у своє користування унікальний вид медіа – інтернет, особисте й соціальне його життя

набуло принципово інших форм і вимірів існування. Створена засобами інтернету альтернативна інформаційно-комунікативна реальність впливає всебічно на культурне і соціальне життя сучасної людини. “Інтернетизація” охопила не лише дорослих, а й передусім учнівську і студентську молодь, яка в усіх країнах світу становить нині переважну частку інтернет-аудиторії. Нині навіть в Україні, яка включилася в інтернет-простір одною з останніх, практично всі студенти вищих навчальних закладів і переважна більшість підлітків мають можливість користуватися інтернетом з “діловою” (навчальною) метою та використовувати його для спілкування і розваг. За даними спеціальних досліджень, 55% респондентів учнівського й студентського віку мають власний комп’ютер і практично необмежений доступ до інтернету, а ще 41% респондентів мають можливість користуватися інтернетом у своєму навчальному закладі, на роботі в батьків, у спеціалізованих інтернет-клубах, у друзів чи деінде [1; 2].

Нині майже незаперечною видається думка, що створена за допомогою інтернету віртуальна реальність має власні засоби і механізми впливу на свідомість і комунікативну поведінку інтернет-користувачів, а через них і на інших людей, з якими ті контактують. Активне і тривале перебування у кіберпросторі позначається не лише на індивідуальних і колективних знаннях, уявленнях, світоглядах, культурно-естетичних і морально-етичних цінностях, а й визначає характер соціальної й громадсько-політичної їх активності [1–6]. Останнім часом світовою й вітчизняною практикою виборчих кампаній доведено великі можливості використання інтернету як чинника залучення молоді до політичного життя (зокрема, до політичних виборів, масштабних політичних перформенсів, акцій громадянської непокори тощо).

Однак, незважаючи на те, що інтернет перетворився нині на невід’ємний атрибут індивідуального й суспільного життя дорослих і молоді і що йому присвячено досить багато досліджень не лише на Заході, а й у пострадянських країнах, він залишається значно менш дослідженим порівняно з іншими медіями. На сьогоднішній день не існує єдиного погляду на суспільну його цінність і, зокрема, на вплив його на духовний розвиток, громадянське виховання і соціалізацію молоді, змушеної жити в медіасуспільствах.

У зв'язку з цим, *метою статті* є розгляд інтернету як чинника політичної соціалізації дітей і молоді та виявлення основних ризиків, які містить інтернет-простір для духовного і громадсько-політичного їх розвитку.

Дослідження проблеми. Інтернет є яскравим втіленням сучасних інформаційних технологій. Останнім часом цей багатофункціональний і масштабний феномен перетворився на важливий елемент соціальної структури, який впливає практично на всі сфери суспільного життя не як зовнішній, сторонній чинник, а “зсередини”, як інтеріоризована (“внутрішня”, глибинна, психологічна) сутність. Цей вплив є системним і багаторівневим, а його наслідки – неоднозначними і погано прогнозованими.

Багато дослідників розглядають інтернет як особливий інструмент суспільних перетворень, задуманий і створений людством для реалізації нової світоглядної парадигми – парадигми постмодерну (А. Тоффлер, Дж. Вейценбаум, Д. Грінфілд, М. Раутерберг, Н. Кирилова та ін.). Згідно із цим поглядом, завдяки інтернету здійснено два принципових для розвитку людства кроки: 1) створено особливу культуру існування в умовах широкого застосування новітніх інформаційних технологій – культуру існування (пізнання, спілкування, розвитку) в інтерактивному кіберпросторі, що має ірреальний, віртуальний характер; 2) сформовано особливу культуру споживання – культуру вибагливого технофіла, який активно виборює для себе право вибору (товарів послуг, ідей, ідеологій, світоглядних моделей тощо), а для цього він прагне бути добре інформованим і мати гарантований, безпроблемний і швидкий доступ до обраних “товарів”, зокрема й політичних ідеологій – як одного з видів “товару”. Інші дослідники, зокрема, П. Ажед, Ф. Бретон, Р. Гордон, Г. Грезійон, К. Керделлан, К. Янг, О. Войкуський, ставляться до інтернету практично і без надмірного пафосу, розглядаючи його передусім як чергову інновацію, створену людьми для поліпшення й урізноманітнення життя, з метою зробити його зручним і комфортним. Основні переваги інтернету, на їх думку, полягають у розширенні доступу до інформації та прискоренні обміну нею. З огляду на це, не випадковим видається той факт, що в списку найважливіших технологічних винаходів

XX століття, складеному експертами з питань продуктивності праці, інтернет посідає лише 13-ту позицію, поступаючись радіо, телефону, телебаченню, автомобілю, літаку, а також антибіотикам, каналізації, домашньому водогону й іншим новаціям [7], які перетворилися нині на звичайне і звичне повсякдення.

При цьому існують і спільні точки зору. Так більшість дослідників погоджується з тим, що, по-перше, інтернет є особливим видом медіа, який принципово відрізняється від інших медій (передусім через його оперативність, поліфункціональність та інтерактивний характер), по-друге, – він має потужний соціалізаційний і розвивальний потенціал впливу на життя окремих індивідів і цілих соціумів (завдяки майже необмеженому доступу до інформаційних і комунікаційних ресурсів), по-третє, – він містить не менш потужний деструктивний потенціал впливу, здатний актуалізуватися за ряду об'єктивних і суб'єктивних умов (зокрема, такою умовою може стати надмірне захоплення ним, що спричинює низку негативних ефектів і наслідків).

Як медіа, інтернет характеризується: 1) майже необмеженими можливостями і свободою доступу до інформації, можливістю самостійного її пошуку і вибору; 2) величезним розмаїттям представленої там інформації, не в останню чергу спричиненим відсутністю державного контролю (цензури) над інтернет-ресурсами та їх використанням; 3) практично необмеженими можливостями для спілкування й інтерактивної взаємодії (обміну емоціями, почуттями, думками, ідеями, ідеологіями, моделями світу тощо); 4) ніким і нічим не обмеженою можливістю для виявлення активності, особистої творчості, презентації себе іншим, експериментування з власною ідентичністю тощо [3; 7].

Ці особливості інтернету майже ідеально і значно краще, ніж у разі з іншими медіями, узгоджуються з основними віковими потребами учнівської й студентської молоді – пізнавальною (потребою в нових і оригінальних знаннях), комунікативною (а саме потребою в неконтрольованому, оригінальному, на межі ризику спілкуванні), творчо-ігровою (потребою у видовищах, у творчому самовираженні, в розвагах та іграх). Не випадково інтернет привертає увагу і вабить до себе молодь, яка становить основну його аудиторію. Зазначеними особливостями значною

мірою пояснюється високий виховний і соціалізаційний потенціал створеного інтернетом віртуального простору (кіберпростору).

На думку російського дослідника О. Войсунського, у кіберпросторі здійснюється системна діяльність, яка є складним конгломератом кількох діяльностей – пізнавальної, комунікативної, творчої й ігрової [3], а отже мережева поведінка молоді (поведінка в інтернет-просторі) не обмежується лише інтелектуальними її потребами (пошуком цікавої інформації, придбанням нових знань, отриманням політичних нових в режимі он-лайн тощо), а й спрямована на задоволення комунікативних і творчих потреб, потреби в розвагах та іграх.

Залежно від того, яка потреба домінує в системі потреб молодих інтернет-споживачів, вітчизняну учнівсько-студентську інтернет-аудиторію умовно можна поділяти на три групи. Першу групу становлять соціально й політично активні користувачі, які поряд з діловими (навчальними) і дозвіллевими інтересами, виявляють активну цікавість до політичного життя країни і світу, і інтернет є для них одним із джерел політичної інформації. Це потенційні “лідери думок”, які мають активну життєву позицію і обговорюють політичні новини в процесі спілкування з іншими. Другу групу становлять користувачі-прагматики, тобто переважно аполітична молодь, яка використовує інтернет у першу чергу в практичних (ділових, навчальних) цілях і лише потім – як засіб дозвілля. Третю групу становлять користувачі, яких інтернет вабить виключно як джерело спілкування, розваг, задоволення інтересів, які не мають соціального характеру, в тому числі й “сумнівних”. І представникам кожної з цих груп споживачів комфортно і цікаво в інтернет-просторі, оскільки він містить безліч можливостей для задоволення всіх їх потреб.

Та все ж таки, на думку російської дослідниці Н.Б.Кирилової, головними функціями інтернету є не так задоволення індивідуальних потреб користувачів, як мета-функції, що мають “соціалізаційне” призначення: 1) *інформаційна* (точніше інформаційно-інтераційна), яка полягає в створенні умов, за яких інформаційні контакти відбуваються в режимі загальнодоступності, відкритості, одночасності, множинних діалогів і по-

стійного зворотного зв'язку; 2) **соціальна** (точніше комунікативна), що полягає в утворенні нових, особливих форм комунікативної активності у специфічному середовищі, де відсутні територіальні, ієрархічні й часові кордони та домінують “горизонтальні” зв'язки; 3) **економічна** (власне, прагматично-маніпулятивна [1]), яка полягає в створенні можливостей над-ефективного впливу на глобальні інфраструктури – підприємництво, інформаційний простір, політику тощо) [7]. Визнання цього дало поштовх політичним менеджерам для використання інтернету з метою формування політичних цінностей, настанов, громадсько-політичних орієнтацій користувачів і населення країни в цілому. Це уможлиблюється тим, що, по-перше, інтернет сприймається більшістю користувачів і населення загалом (навіть тої його частини, яка не користується інтернетом і знає про інтернет від інших) як демократичне, “не зіпсоване” цензурою інформаційно-комунікативне середовище і авторитетне джерело оперативної, неупередженої, гідної довіри інформації. По-друге, як інститут політичної соціалізації, інтернет є потужнішим і авторитетнішим, ніж послаблені тривалими соціально-економічними й політичними негараздами традиційні соціалізаційні інститути (сім'я, школа, ситема спеціальної освіти тощо).

Як показала започаткова в останні роки вітчизняна практика політичних кампаній (зокрема, практика президентських і парламентських виборів 2004 і 2007 років), навіть в умовах інформаційного дефіциту і/або викривлення інформації на користь провладних, “потрібних” політичних сил небайдужа до долі країни молодь виявила належний рівень інформованості, який уможливив її об'єднання навколо нагальних і масштабних суспільно-політичних проблем у віртуальні (в інтернет-чатах, на політичних інтернет-сайтах і форумах) і реально-практичні (на вулицях і майданах міст і селищ країни) способи. А потреби соціально і політично активної молодіжної інтернет-аудиторії в комунікації і творчості досить успішно реалізувалися в онлайновій творчості – у створенні політичних анекдотів, відеороликів, коміксів, мультиплікаційних фільмів, електронних ігор на політичні теми. У цих продуктах творчості відносно адекватно відобразилося політичне життя країни і окремі його події, наприклад, особливості перебігу виборчих кампаній 2004 та 2007 років, підписання Універсалу політичної єдності, створен-

ня парламентської коаліції та ін. Вони привернули увагу до політики не лише користувачів, а й багатьох інших молодих людей, і саме завдяки їм тисячі “аполітичних” молодих людей дізналися про важливі і справді доленосні політичні події, що відбулися в країні [4].

З метою залучення молоді до політики, підвищення політичної її активності окремі політичні сайти не лише надають своїм споживачам необхідну політичну інформацію, а й заохочують їх до активної співпраці з її створення, наприклад, через участь у різноманітних конкурсах (на кращий анекдот, відеоролик чи гру на політичну тему). Багато із створених у такий спосіб інформаційних продуктів поширилися не лише серед мережових користувачів, а й “рознеслися” по всій країні. Ігри на тему політики з інтернету перекочували у домашні відео- й ігroteки. А в традиційних медіях (зокрема, на радіо і в деяких друкованих періодичних виданнях) з’явилися рубрики “Анекдоти з інтернету”.

Отже, інтернет – як джерело політичної інформації, що заслуговує на довіру, набуває дедалі більшої популярності і стає потужним агентом впливу на політичну свідомість і політичну поведінку молоді. Разом з іншими медіями інтернет штовхає людей до переосмислення індивідуального й групового досвіду, продукує нові потреби й очікування, змінює структуру інтересів і цінностей, створює новий тип життєдіяльності: “усіх з усіма, але водночас з цим – автономно”, впливає на соціальне розшарування суспільства, створюючи непропорційне представництво окремих ідей, політичних сил, національно-етнічних груп, сексуальних меншин тощо. І цілком природно, що цей вплив не може бути лише позитивним.

Основними ризиками перебування в інтернет-просторі, здатними спричинити негативні наслідки для формування світоглядних настанов і політичної соціалізації користувачів, передусім є: 1) регулярне і тривале споживання великої кількості сурогатної інформації або так званого “інформаційного сміття” (інформації сумнівної якості, насильства і жахів, комерційної реклами, порнографії тощо), в результаті чого у споживачів формуються фрагментарні, хаотичні, безсистемні, викривлені знання і хибні, неадекватні моделі світу; 2) сурогатне спілкування, відмова від комунікації з близькими людьми заради “штучних”

взаємин із віртуальними знайомими, унаслідок чого молодь “випадає” за межі впливу традиційних інститутів соціалізації, втрачається орієнтація на традиції й авторитети, формуються викривлені соціальні уявлення тощо; 3) зомбування, внаслідок якого розвивається інтернет-залежність, руйнуються “живі” соціальні зв’язки, зменшується інтелектуально-пізнавальна і загальна соціальна активність молоді [5; 8], і все це негативно позначається на політичній її соціалізації.

Оперативність і доступність інформації з інтернету становлять безсумнівну цінність. Це привертає до нього і увагу молодих людей, які активно цікавляться політичним життям країни. Однак, зворотню стороною оперативності є те, що ця інформація є неперевіреною і часто має сумнівну якість. Непідконтрольність державній цензурі й іншим контролюючим інстанціям робить інтернет, з одного боку, джерелом альтернативної й плюралістичної інформації, але, з іншого боку, не забезпечує інтернет-простір від “засмічення”. Велика кількість аноімної, що не має встановленого авторства інформації, за яку ніхто не несе відповідальність, створює великі можливості для маніпулювання аудиторією, мета якого банальна і цинічна: привабити відвідувачів і зрештою отримати прибутки на рекламі. Маніпулюванню сприяє й спрощене, популістське (з елементами розваги і загравання з аудиторією) висвітлення суспільно-політичних реалій і політико-ідеологічних цінностей [6]. Вульгаризація і віртуалізація політичного простору, переплетення реального і вигаданого, штучного підривають основи раціонального суспільно-політичного знання.

З появою інтернету для того, щоб поспілкуватися з кандидатом від політичної партії під час виборчої кампанії, не обов’язково йти на зустріч із ним. Нині є можливість робити це, відвідуючи спеціальні політичні сайти і форуми, спілкуватися на політичні теми, зустрічатись із політиками і висловлювати свої ідеї у чатах, в режимі он-лайн. Отже, політика і політики набувають дедалі більшої віртуальності. Знайомство з політичними новинами он-лайн, участь в онлайн-опитуваннях і віртуальних політичних дискусіях з одностумцями, опонентами, політичними лідерами, ознайомлення з політико-правовими питаннями (наприклад, з інформацією про права виборців, про те, куди звертатися в разі виникнення проблем в день голосування,

як у легітимний спосіб можна зробити фінансові внески на підтримку кандидата тощо) – усе це являє собою якісно нову форму політичної активності – віртуальну політичну активність. Здавалося б, це свідчить про загальне зростання політичної активності молоді, проте, як апостеріорі показали вітчизняні реалії, це не гарантує зростання явки молоді на вибори. Складається враження, що віртуальна активність витісняє активність у реальному житті, спричинює “лінивість” у реальних діях. Не випадково, в ряді розвинутих демократичних країн під час виборів в органи державної влади практикується голосування в інтернеті, в режимі он-лайн.

Особливо гострою є проблема впливу інтернету на моральну-ціннісну сферу життя суспільства. Потрапляючи під вплив інтернету, який відіграє дедалі більшу виховну й соціалізаційну функцію, молодь виходить з поля традиційного соціального контролю. Крім того, споживання нею безсистемної інформації, яка не базується на універсальних соціальних і громадянсько-політичних цінностях, призводить до деструктивних змін — індивідних (руйнування “суб’єктного ядра особистості”) і соціальних (“хаотизація індивідуальних і колективних цінностей”, “карнавалізація суспільної моралі”) [9]. Багатьма дослідниками означається проблема тотального знецінення авторитетів (авторитету родини, батьків, книги, традиційного ієрархічного підприємства, влади, начальства, закону, мас-медій тощо), виникнення якої, на їх думку, є цілком прогнозованим результатом медіасоціалізації [1; 2]. Це також істотно ускладнює політичну соціалізацію.

Більшість користувачів інтернету вважають себе активними, сучасними і соціально мобільними. Вони переконані, що уникли загального “промивання мізків” і цілком здатні самостійно знаходити інформацію, яка узгоджується з їхніми інтересами, відсіюючи все непотрібне. Вони впевнені, що в будь-який момент можуть звернутися до альтернативних (традиційних) інформаційних джерел. І ця безпідставна самовпевненість серйозно знижує поріг раціонально-критичного сприйняття ними медіатекстів [2; 6]. Нинішня молодь дійсно значно інформованіша, вимогливіша і вибагливіша від своїх батьків. Порівняно з дорослими, молодь значно чутливіша до всього нового і краще адаптується до новітніх інформаційних технологій.

Вона прагне отримати все й одразу і майже виборола собі право без страху і безкарно виробляти власний досвід проб і помилок, змінювати свою думку тощо. На відміну від дорослих, які пережили пік технологічної революції, на яких обвалилася безліч технічних і технологічних новинок і які не завжди могли протистояти різним “дурницям”, нинішню молодь важко вразити. Її цікавлять конкретні й відчутні переваги “товару”, зокрема й політичного [5]. Уперше в історії людства молодь перевершила власних батьків і випередила дорослих за технологічною компетентністю та інформованістю. Але все це не означає ані системності її знань, ані особистісної її зрілості, міцності її моральних цінностей і світоглядних настанов.

Висновки.

1. Інтернет є ідеальним медіа для молоді, що пояснюється особливостями його як інформаційно-комунікативного простору (зокрема, новизною, оперативністю отримання даних, поліфункціональністю, інтерактивністю тощо) та особливостями і природними віковими потребами молодіжної інтернет-аудиторії (потребою в пізнанні, в неформальній комунікації та в творчому самовираженні), які досить успішно взаємоузгоджуються. Це робить інтернет вельми перспективним: 1) як джерела політичного інформування; 2) як чинника політичної мобілізації; 3) як інституту політичної соціалізації молоді, який становить серйозну альтернативу традиційним соціалізаційним інститутам.

2. Інтернет відкриває нові можливості для виховання і соціалізації молоді та залучення її до суспільно-політичного життя. Проте з іншого боку, він несе з собою цілу низку ризиків. З огляду на політичну соціалізацію молоді, основні негативні наслідки інтернету полягають у: 1) “випаданні” молоді за межі впливу традиційних інститутів політичної соціалізації; 2) формуванні в молодих людей безсистемного, фрагментарного, хаотичного знання й викривлених, неадекватних моделей світу; 3) підвищеної чутливості молодіжної інтернет-аудиторії до маніпулятивних впливів. Негативні наслідки надмірного захоплення інтернетом поширюються не лише на особистий розвиток, а й на соціальну активність, політичні орієнтації, політичну культуру і політичну поведінку молоді.

Література

1. *Бондаровська В.М.* Психологічні аспекти використання комп'ютера: Небезпека нових інформаційних технологій та розвиток здібностей дітей за допомогою комп'ютера // Психолог. – К.: Шк. світ, 2005. – № 25 (169). – 64 с.
2. *Чудинова В.П.* Дети и библиотеки в меняющейся медиасреде. – М.: Шк. б-ка, 2004. – 336 с.
3. *Войскунский А.Е.* Актуальные проблемы психологической зависимости от Интернета // Психол. журн. – 2004. – № 1. – С. 90–100.
4. *Зливков В.* Психологія перемоги: віртуальні та реальні чинники // Соц. психологія. – 2005. – № 3 (11). – С. 33–42.
5. *Керделлан К., Грезийон Г.* Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых: Пер. с фр. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 272 с.
6. *Сіленко А.* Політичний вплив технологій інформаційного суспільства // Соц. психологія. – 2007. – Спец. вип. – С. 53–61.
7. *Кириллова Н. Б.* Медиасреда российской модернизации. – М.: Академ. проект, 2005. – 400 с.
8. *Посохова В.В.* Комунікативні характеристики особистості, схильної до інтернет-залежності // Наук. студії із соц. та політ. психології: 36. ст. – К.: Міленіум, 2005. – Вип. 10 (13). – С. 209–219.
9. *Фролов П.Д.* Критерії експертної оцінки впливу інформації з елементами насильства, жажів та порнографії на дитячу, підліткову і юнацьку психіку // Наук. студії із соц. та політ. психології: 36. ст. – К.: Міленіум, 2003. – Вип. 7 (10). – С. 162–173.

© Білоус І. М.

Л. П. Захаріяш

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ СУЧАСНОГО СТАРШОКЛАСНИКА

Обговорюється проблема професійного вибору сучасного старшокласника, зокрема мотивація професійного вибору. Представлено результати відповідного дослідження.

Ключові слова: мотивація, професійне самовизначення, професійний вибір, юнацький вік, життєвий шлях особистості, самоактуалізація.

Обсуждается проблема профессионального выбора современного старшеклассника, в частности мотивация профессионального выбора. Представлены результаты соответствующего исследования.

Ключевые слова: мотивация, профессиональное самоопределение, профессиональный выбор, юношеский возраст, жизненный путь личности, самоактуализация.

The problem of choosing a profession by modern senior pupils, motivation of choosing a profession in particular, is considered. The results of the research work are given.

Keywords: motivation, professional self-determination, professional choice, juvenile age, personality's life way, self-actualization.

Проблема. У сучасному соціальному просторі існують певні складнощі професійного вибору старшокласників, які пов'язані з нестабільною соціально-економічною ситуацією у державі. Ці обставини впливають майже на всі сфери життєдіяльності особистості, внаслідок чого сучасні старшокласники мають в деякій мірі розпливчате уявлення про образ свого життєвого шляху, доволі значна частина молоді на порозі дорослого життя відчуває невпевненість у завтрашньому дні. Зазначимо, що ранній юнацький вік супроводжується певними віковими особливостями у фізичному та психічному розвитку, однак саме в цьому віці особистість має визначитись зі своїм життєвим шляхом, зокрема, з вибором майбутньої трудової діяльності. Нерідко старшокласник психологічно не готовий до важливого самостійного вибору. Більшість юнаків ще не зіштовхнулися з реальними соціальними та економічними відносинами та знаходяться у статусі особи, що перебуває на утриманні батьків, а це надає їм ілюзорне уявлення про майбутнє та формує специфічний суб'єктивізм у самовизначенні. До того ж, вікові новоутворення цього періоду є значущими для професійного вибору старшокласника.

Мета статті: визначити мотиваційне підґрунтя професійного самовизначення сучасного старшокласника.

Серед різних визначень поняття “вибору професії” надамо перевагу тому, у якому вибір професії здійснюється на основі

аналізу внутрішніх ресурсів суб'єкта і співвіднесення власних ресурсів з вимогами професії. Молодій людині, щоб здійснити цей вибір, потрібно уявити своє цілісне майбутнє, визначитись з власним життєвим шляхом.

За сценарною теорією, яку розвивав Е. Берн [1], процес визначення професійних уподобань зумовлений тим сценарієм, що формується у ранньому дитинстві. У сценарній теорії висвітлюється, що порівняно незначна кількість людей досягає особистісної автономії, та у найважливіших аспектах життя (вибір професії, шлюб, виховання дітей тощо) люди керуються своєрідним сценарієм, виробленим у дошкільному дитинстві під впливом батьків. Отже, сценарна теорія звертає увагу на те, що людина не усвідомлено керується сценарієм, тобто не є суб'єктом вибору професії.

Зміст визначення поняття, про яке сказано вище, характеризує двобічність вибору професії: з одного боку, той, хто вибирає (суб'єкт вибору), з іншого боку – те, що він вибирає (об'єкт вибору). І суб'єкт і об'єкт мають величезний набір характеристик, у яких проявляється неоднозначність професійного вибору, його складність та багатогранність.

За теорією “професійного розвитку” Д. Сьюпера [2], особистість реалізує власну Я-концепцію за допомогою професійної діяльності. Його професійну Я-концепцію визначають ствердження про те, що особистість бажає сказати про себе, що може сказати стосовно професії, вимоги якої забезпечать йому виконання тієї моделі соціальної поведінки, тієї ролі, що продиктована його Я-концепцією.

Теорія компромісу з реальністю Е. Гінзбурга звертає увагу на той факт, що вибір професії відбувається не миттєво, а в плінні тривалого періоду. Цей процес містить у собі серію “проміжних рішень”, сукупність яких і приводить до остаточного рішення. Кожне проміжне рішення важливе, оскільки воно надалі обмежує волю вибору і можливість досягнення нових цілей. Гінзбург та його послідовники серед детермінант вибору визначають вплив соціального оточення, спрямованості особистості та розглядають вибір професії як окремий випадок соціального самовизначення або соціальне явище, обумовлене соціальними характеристиками професії [3].

“Типологічна теорія” або “теорія професійного оточення” американського дослідника Дж. Холланда (1975) [4]. висуває положення, що професійний вибір обумовлений типом особистості старшокласника. Він виділив 6 типів особистості: реалістичний, дослідницький, артистичний, соціальний, підприємницький, конвенціональний. Кожен тип є продуктом взаємодії між різноманітним культурним і особистісним факторів, включаючи батьків, соціальний клас, соціальне оточення та спадковість. Із цього досвіду особистість надає перевагу деяким видам діяльності, що можуть стати сильними захопленнями, що приведуть до формування визначених здібностей, що зумовлять внутрішній вибір майбутньої професії.

Е. А. Климов [5] визначив типологію проблемних ситуацій у процесі професійного вибору, які він пов’язує з адекватністю чи неадекватністю самооцінки старшокласника: 1) низька самооцінка, слабкі схильності, складнощі у побудові професійно значущих якостей; 2) занижена самооцінка, слабкі схильності, складнощі у побудові професійного плану; 3) занижена самооцінка, яскраві інтереси, складнощі у побудові професійного плану, висока вимогливість до себе; 4) завищена самооцінка, слабкі схильності, складнощі у побудові професійного плану, орієнтація на матеріальний статус; 5) завищена самооцінка, виражені схильності, складнощі в побудові професійного плану, конфлікт між бажаною професією і можливістю нею опанувати.

У контексті статті авторів, коли йдеться про основні детермінанти професійного вибору, найбільш близьке визначення Климова [там само]: 1) ставлення до вибору родини або інших значущих дорослих; 2) ставлення однолітків; 3) позиція вчителя; 4) особисті професійні і життєві плани; 5) здібності та їхні прояви; 6) домагання та суспільне визнання; 7) інформованість про різні види професійних сфер діяльності; 8) схильності.

Як бачимо, є багато теорій та єдиного визначення цієї проблеми немає. Це вказує на те, що вона багатогранна та потребує дослідницької уваги сучасників.

Результати дослідження та їх обговорення

Відповідно до завдання здійснено дослідження мотиваційних або специфічних особливостей професійного вибору учнівської молоді за допомогою модифікованого опитувальника

для старшокласників [6], який складається із десяти блоків запитань, спрямованих на дослідження багатогранної особистості старшокласника та його професійних преференцій.

Нашої уваги заслуговує блок запитань, який спрямований на виявлення мотивів, що вплинули на професійне самовизначення сучасних старшокласників. Старшокласникам був запропонований перелік з 16 визначень, серед яких потрібно було вибрати 3 – 4 таких, що спонукали їх до вибору професії, або дати свій варіант відповіді.

*Вибір*ка у даному опитуванні складалася з числа тих юнаків, які визначились, або скоріш визначились з майбутньою професійною діяльністю. В опитуванні взяли участь 50 учнів 11-го класу київської загальноосвітньої школи та ліцеїсти 11-го класу Київського ліцею бізнесу, серед яких 30 осіб жіночої статі та 20 – чоловічої.

За отриманими результатами дослідження ми згрупували мотиви вибору професійної діяльності у дві групи, одну з яких назвали “Самоактуалізація” (табл. 1), другу – “Конформізм” (табл. 2).

Таблиця 1

Перша група мотивів – “Самоактуалізація”
(% від частоти згадувань)

Мотиви	Стать	
	чоловіча	жіноча
Соціальна престижність професії	74	56
Рівень оплати праці	68	47
Можливість керувати іншими	45	32
Можливість розвинути свої здібності	45	43
Бажання реалізувати себе, знайти себе	35	37
Професія потрібна людям	30	67
Можливість подальшого навчання	30	30
Можливість у спілкуванні з людьми	15	30
Творчий характер праці	10	15
Можливість швидко зробити професійну кар’єру	7	5
Можливість налаштувати потрібні зв’язки	7	12
Можливість бути самостійним	6	3
Можливість мати вільний час	5	45

Друга група мотивів – “Комформізм”
(% від частоти згадувань)

Мотиви	Стать	
	чоловіча	жіноча
Рекомендація батьків	65	69
Рекомендація друзів	53	47
Рекомендація вчителя	9	11
Можливість мати вільний час	5	45
Можливість легко влаштуватися на роботу	–	2

До групи *“Самоактуалізація”* увійшли мотиви вибору професійної діяльності, які ґрунтуються на суб’єктивній позиції (більш інтернальній), щодо свого життя взагалі юнаків, які приймають рішення та несуть відповідальність за свої життєві вибори, зокрема і за професійне самовизначення. На нашу думку, така позиція і є ознакою особистісної зрілості юнака.

У цій групі домінує такий мотив як *“соціальна престижність професії”* або мотивація *“соціальної значущості”* виявився найбільш виразним у школярів чоловічої статі (74% чоловіки, 56% жінки). Ми ризикнемо припустити, що соціальну значущість як спонукання можна двозначно тлумачити, якщо розглядати даний мотив вибору професії, як потребу у самореалізації, то ця позиція, свідчить про самоактуалізаційну спрямованість особистості, бажання бути конкурентноспроможним на ринку праці, тобто особистість бажає бути потрібною у даний час та у даному місці і розділяє сучасні соціальні цінності й принципи. З іншого боку цей мотив можна розглядати як прояв конформізму старшокласника, якщо юнак підкорюється лише соціальним стандартам, нормам, наслідуванням моди та проявляє об’єктивність щодо своєї ролі у соціумі. У такому тлумаченні дане спонукання можна віднести до групи *“конформістської”*. Такі соціально престижні професії або модні професії як підприємець, PR-менеджер, фахівець у сфері інформаційних технологій тощо. Можуть бути мотиваційною засадою, на нашу думку, впливом образу успішного професіонала, що викликає в юнака прагнення досягти суб’єктивного благополуччя.

Другим найважливішим мотивом вибору професії виявився *“рівень оплати праці”* (68% – чоловіки 47% – жінки). У чоловіків цей мотив вибору професії є однією з головних детермінант, у жінок – ні, але показник 47% свідчить, що значна частина жінок при виборі професії керується ним. Ми припускаємо, що це обумовлено сучасними рольовими тенденціями, коли дівчата юнацького віку беруть на себе певну відповідальність за своє матеріальне благополуччя, не розраховуючи на чоловічу матеріальну підтримку у майбутньому.

“Можливість розвинути свої здібності” (45% – чоловіки, 43% – жінки) – бажання самовдосконалюватись виявилось одним із головних чинників вибору професії як у жінок, так і у чоловіків. Можливість проявити таланти та реалізувати свої ресурси скеровують людину на їх реалізацію саме у професійній діяльності. На наш погляд, цей вплив на професійний вибір є одним із зрілих проявів юнака.

“Професія потрібна людям” (чоловіки – 30%, жінки – 67%) – у жінок цей мотив виражений помітніше, ніж у чоловіків. Можна сказати про певну гендерну тенденцію, що жінки більш альтруїстичні і бажають присвятити професійну діяльність соціальному благополуччю, тобто зробити свій вагомий внесок у розвиток суспільства. На думку автора, вибір юнаків свідчить про те, що вони більш прагматичні та зосереджені на досягнення більш реалістичних, особистісно важливих життєвих цілей.

“Можливість керувати іншими” (45% – чоловіки, 32% – жінки) – для чоловіків цей мотив вибору є важливим, адже у них є потреба самоствердитись, довести власну значущість, керувати іншими, підкреслювати певний свій статус.

“Бажання реалізувати себе, знайти себе” (35% – чоловіки, 38% – жінки): уявлення про найближче та віддалене майбутнє відіграє надзвичайно важливу роль у професійному виборі та життєдіяльності людини. Образ майбутнього залежить від кількості складових: особливості мислення, характеру і досвіду людини. Головна мета стосовно майбутнього, обраних шляхів і засобів її досягнення і визначає дії юнака. *“Можливість спілкування з людьми”* (15% – чоловіки, 30% – жінки) – у жінок даний

мотив вибору домінує. Припускаємо, що ця потреба більш виражена у жінок аніж у чоловіків.

“Можливість мати вільний час” (5% – чоловіки, 45% – жінки) – цей мотив яскраво виражений у досліджуваних осіб жіночої статті, водночас для старшокласників чоловічої статті він майже не істотний. Можемо припустити, що для більшості дівчат (які взяли участь у опитуванні) робота не є головною цінністю, вони бажають реалізуватись насамперед у різних життєвих сферах, наприклад у сім’ї, тому й обирають професію, яка задовольняла б їхнє бажання реалізуватись у ролі матері, дружини та як професіонала.

“Творчий характер праці” (10% – чоловіки, 15% – жінки) – на нашу думку, такий мотив вибору професійної діяльності зумовлений особистісними особливостями як жінок так і чоловіків.

Друга група – *“Конформізм”*. До цієї групи ввійшли мотиви, спрямовані на об’єкту (переважно екстернальну) позицію старшокласника щодо свого життєвого шляху та професійного вибору. Юнаки не мають власної думки, як правило, не приймають самостійних рішень, перекладають відповідальність за власне життя на інших, що скоріше за все є ознакою конформності та інфантилізму. У цій групі переважають мотиви *“Рекомендація батьків”* (65% – чоловіки, 69% – жінок). Досить часто батьки дають дітям повну свободу вибору, вимагаючи таким чином від них самостійності, ініціативи, відповідальності за свій вибір, але трапляється, що рідні не згодні з вибором старшокласника. Вони пропонують йому переглянути свої плани і зробити інший вибір, тобто по суті реалізують власні мрії, настанови та переконання щодо професійної діяльності власної дитини.

“Рекомендація друзів” (53% – чоловіки, 47% – жінки) – в юнацькому віці дружба є однією з головних цінностей (за нашим попереднім дослідженням). Вона особливо значуща, тому вплив думки друзів на вибір професії є досить вагомим. Саме позиції референтної групи однолітків може стати детермінантою у прийнятті рішення, щодо професійної діяльності юнака.

“За рекомендацією шкільного педагогічного колективу” (9% – чоловіки, 11% – жінки). Якщо вчитель для старшокласника є референтною особою, то його вплив досить відчутний і мо-

же відігравати вирішальну роль у професійному виборі старшокласника. Але спостерігаючи за поведінкою учня, аналізуючи його інтереси, схильності, здібності лише у навчальній діяльності без урахування інших соціально-психологічних характеристик в різних сферах буття старшокласника, учитель може проявити певний суб'єктивізм.

Висновки. Проблему мотивів вибору професійного самовизначення сучасних старшокласників детально досліджено вітчизняними та зарубіжними науковцями, але з огляду на сучасний соціально-економічний контекст та суспільні трансформації вона набуває нового змісту і тому залишається актуальною. Цей феномен сьогодні вже постає в новому науковому забарвленні та потребує нового погляду на проблему.

Виявлено особливості впливу різних мотивів на вибір професійної діяльності. Зокрема, виокремлено дві групи мотивів вибору професійної діяльності.

Першу групу мотивів названо “Самоактуалізація”. Сюди увійшли мотиви вибору професійної діяльності, які ґрунтуються на суб'єктній позиції старшокласника щодо свого життя загалом. До неї належать юнаки, які приймають рішення та несуть відповідальність за свої життєві вибори, зокрема і за професійне самовизначення. На нашу думку, така позиція і є ознакою особистісної зрілості юнацтва.

Друга група дістала назву “Конформізм”. Вона охоплює мотиви, спрямовані на об'єктну позицію старшокласника щодо свого життєвого шляху та професійного вибору. Юнаки не мають власної думки, як правило, не приймають самостійних рішень, перекладають відповідальність за власне життя на інших, проявляють конформність та інфантилізм.

Окремої уваги заслуговує мотив вибору професії “соціальна престижність професії”. За результатами дослідження, цей мотив вибору професії ми можемо назвати значущим. Його розглянуто з двох парадигм: перше бачення цього мотиву – бажання юнака бути актуальним у даний час та реалізація потреби бути потрібним соціумові в даний час. І, як протилежне тлумачення цього мотиву, як прояв конформістської поведінки юнака, – коли особистість підкорюється сучасним стандартам та профе-

сійній моді, тим самим (нехтує) не зважає на власні ресурси та інтереси.

Виокремлено гендерні особливості мотивації професійного вибору. Зроблено припущення, що такий мотив, як “мати вільний час” є домінуючим у дівчат старшого шкільного віку, тому що викликаний довгостроковими намірами на майбутнє, бажанням реалізувати себе всебічно. Також у виборі професійної діяльності старшокласники жіночої статті керуються такими мотивами як “гроші”, “кар’єра”, “бажання керувати іншими”, що є ознакою зміни соціальних ролей та цінностей. Сучасними жінками активно переглядаються соціальні ролі. Жінки починають обирати “чоловічі” професії та обіймати “чоловічі посади”, серед яких і заняття підприємницькою діяльністю.

Література

1. *Берн Е.* Трансактний аналіз в групі – М.: Лабіринт, 1994. 176 с.
2. *Super D. E.* Vocational development. – N. Y., 1957. – 319 p.
3. *Гинзбург М.Р.* Мотиваційні аспекти особистісного самоопределення // Мотиваційна регуляція діяльності і поведінки особистості: Сб. науч. работ. – М.: АН СРСР ИП, 1988. – С. 25–26.
4. *Бодаєв А.А., Столін В.В.* Обща психодіагностика. – М.: МГУ, 1987. – 304 с.
5. *Климов Е.А.* Путь в професію. – Ленінград: Лениздат, 1974. – 190 с.
6. *Осіпов П.Н., Ваонов Н.А., Шимрова Л.А.* Соціально-психологічний портрет студента середньої професійної школи. – Казань, 1998. – 45 с.

© Захаріяш Л.П.

О. Т. Плетка

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ МОЛОДІ

Розглядаються особливості гендерної стереотипізації молоді, аналізуються результати емпіричних досліджень з їх виявлення, а також тенденції прояву маскулітності-фемінності, гендерних уявлень у представників обох статей.

Ключові слова: гендер, гендерні стереотипи, маскулітність, фемінність, андрогінність, гендерні уявлення.

Рассматриваются особенности гендерной стереотипизации молодежи, анализируются результаты эмпирических исследований по их выявлению, а также тенденции проявления маскулинности-феминности и гендерных представлений у представителей обоих полов.

Ключевые слова: гендер, гендерные стереотипы, маскулинность, феминность, андрогинность, гендерные представления.

The peculiarities of gender stereotypes of the youth are considered. The results of the empirical studies upon their revealing are analyzed, as well as the trends of display of masculinity – femininity and gender ideas of representatives of both sexes.

Keywords: gender, gender stereotypes, masculinity, femininity, androgenity, gender ideas.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається трансформація всіх сфер життя. Проблема подолання патріархального характеру культури, руйнування існуючої гендерної системи, соціальної диференціації сьогодні все більше усвідомлюється, як нова глобальна проблема сучасності. Традиційний погляд на взаємовідносини між статями вже не задовольняє суспільство. Гендерні стереотипи з одного боку підтримують традицію, з іншого заважають розвитку нових відтінків взаємовідносин. Така дихотомія спостерігається в усіх вікових категоріях населення, та найбільш гостро вона постає у молоді, яка тільки формує своє само- та світосприйняття.

Метою статті є виявлення певних тенденцій формування гендерних стереотипів у студентської молоді та наявності в неї ознак маскулінності-фемінності.

В усі часи існувала проблема взаємовідносин між статями – домінування чи підлеглості, “вартості” кожної статі для суспільства. Останні тисячоліття розвитку людства характеризуються домінуванням патріархату в розвинених цивілізаціях. Отже, ми можемо припустити, що всі надбання людства є точкою зору на них домінуючої статі. В історії розвитку наукового знання вчені теж трансформували свої припущення щодо співвідношення статей у біологічному та соціальному аспектах.

Як зауважує М. Мід, відмінність між двома статями – одна з важливіших умов, що лежить в основі багатьох різновидів культури, яка додає людям почуття власної гідності й положення в суспільстві. В усіх відомих нам суспільствах люди завжди відбивали по-своєму біологічно обумовлений розподіл праці, причому таким чином, що часто навіть важко здогадатися які біологічні відмінності слугували першопричиною. Виходячи з відмінностей й контрастів, властивих людському тілу, вони будували аналогії, в яких співвідносили себе із Сонцем і Місяцем, днем і ніччю, добром і злом, силою і ніжністю, наполегливістю й уразливістю. Причому одна і та сама якість приписувалась то одній статі, то другій [1, с. 28].

В. Г. Романова наголошує, що більшість наявних особливостей статевої поведінки індивідів є наслідком соціально-історичних факторів:

- розподілу праці залежно від статі;
- відмінностей у змісті і засобах виховання хлопчиків і дівчаток;
- культурних стереотипів чоловічності і жіночності;
- диференціації чоловічих і жіночих соціальних ролей.

Ці фактори, на її думку, обумовлюють зміст і функції гендерних ролей, які мають свої особливості в кожній культурі суспільства. Поведінку, яка узгоджується з прийнятим у даному суспільстві розподілом статевих ролей, називають статевотипізованою. Це – генералізоване, узагальнене уявлення про “типово” жіночу або “типово” чоловічу рольову поведінку. У загальному вигляді вони існують як маскулінні та фемінні риси [2].

Уявлення, сформовані суспільством, щодо стандартів гендерної поведінки спонукають особистість пристосовуватися до них, ті патерни, що не співвідносяться із “зразком”, викликають у спільноти обурення, нерозуміння. В науці прийнято вважати, що ці стандарти поступово укорінюються у свідомості людей, стають елементом гендерної культури суспільства. Такі стандарти прийнято називати стереотипами. Цей термін вперше ввів У. Ліппман, розуміючи під ним стандартизований, стійкий, емоційно – насичений, ціннісно – визначений образ, уявлення про соціальний об’єкт.

Гендерні стереотипи засновані на уявленнях людей щодо норм поведінки “справжніх” чоловіків та жінок. Як зауважують У. Мастерс і В. Джонсон, стереотипи у сфері статевих відносин засновані на уявленнях про мужність і жіночність, але однозначно пояснити ці категорії не можливо, бо ці слова мають багато значень. В одному випадку – це люди сексуально привабливі для осіб іншої статі. В іншому вони відображають культурні уявлення щодо вигляду та поведінки чоловіків і жінок. Крім цього вони можуть означати риси характеру, що визначаються за допомогою спеціальних психологічних тестів [3].

Традиційно вважається, що чоловік повинен бути мужнім, а жінка жіночною і це забезпечить соціальний статус, успішність існування у соціумі. Загальноприйнято розподіляти гендерні стереотипи за групами:

- маскулінність/фемінність, тобто приписані погляди щодо соматичних, психічних і поведінкових якостей чоловіків та жінок;

- сімейні та професійні ролі;
- зміст діяльності чоловіків та жінок.

С. Л. Бем наголошує, що маскулінність і фемінність – це набір бажаних психологічних і поведінкових властивостей і якостей, очікуваних від чоловіків і жінок у конкретному соціально-історичному контексті [4, с. 283].

На сьогоднішній день науковці виокремлюють чотири основних типи психолого-соціальної статі:

- маскулінний;
- фемінний;
- андрогінний;
- недиференційований (недостатнє проявлення і маскулінності, і фемінності).

Ця кваліфікація ґрунтується на дослідженнях С. Бем, яка вважається засновником концепції андрогінності, та за результатами досліджень, проведених за допомогою опитувальника BSRI, автором якого вона є.

Вважається, що найбільш усталені гендерні стереотипи в молодіжному оточенні, серед студентської молоді, оскільки з віком чоловіки і жінки стають все більш агентивними, авторита-

рними й стереотипи жіночності та мужності коректуються в рисах, пов'язаних з діяльністю, активністю та владою.

Протягом 2005–2007 років в МІЄСТ ВМУРОЛ “Україна” проводилося дослідження студентів обох статей, метою якого було виявлення гендерні стереотипів у даних респондентів (опитувальник “ Я – жінка/чоловік...” Л. Н. Ожигової) та тенденцій маскуліності – фемінності у сучасної молоді (the Bem Sex-Role Inventory).

За результатами першого дослідження (2005 р.) з'ясувалося: 90% чоловіків ідентифікують себе зі своєю біологічною статтю і у багатьох присутнє стереотипне уявлення щодо соціальної ролі чоловіка у суспільстві (54% не задоволені своїм положенням, заробітками, відношенням до себе; 38% не можуть себе соціально проявити; 23% незадовільні своєю працею, але працюють бо треба; 46% почуваються непомітними для оточуючих, серед них 40% страждають від нестачі поваги з боку оточуючих).

Серед жінок 80% респонденток вважають свою стать головним у житті. Але виявилось, що у жінок процент невдоволення собою не менший ніж у чоловіків (90% недостатньо поваги з боку оточуючих, 29% мають низьку самооцінку, 21% страждає від не досягнутої мети) 36% жінок взагалі вважає головним для жінки тільки продовження роду [5].

У жовтні 2006 року було проведено другий зріз дослідження. Виявилось, що більшість жінок (86,6%) охарактеризували себе як невідповідними до стереотипів, однак, при більш докладному аналізі результатів було виявлено, що: 63% жінок ідентифікують себе зі своєю статтю, спираючись на стереотипні уявлення щодо зовнішності та “жіночих” рис характеру; 20% визначають себе жінками тому, що вони відрізняються від чоловіків; і 20% аргументували свою належність до жіночої статі здатністю до самоповаги та впевненості у своїх можливостях. Слід зауважити, що близько 26% жінок зробили акцент на потребі визнання саме від чоловічої статі та встановлення дійсно рівних прав та можливостей на практиці. Також варто зауважити, що у відповідях жінок простежується висока самооцінка та задоволення своєю статтю, цілеспрямованість та впевненість у своїх силах (60% респонденток). Можна припустити, що молоді

жінки, прагнучи залишатись жіночними, ніжними, дбайливими та привабливими, м'якими, прагнуть зайняти рівноправне (а іноді й домінуюче) місце стосовно чоловіків.

У чоловічій виборці виявилось, що 53% чоловіків ідентифікують себе зі своєю біологічною статтю, останні визначають свою стать відповідно до таких характеристик як сила, впевненість, належна до чоловіка поведінка та т. ін. Майже 90% акцентують увагу на досягненні своїх цілей, необхідність перспективної роботи, 14% виказали сильну потребу у любові, взаєморозумінні та відданості. Чоловіки розуміють, що їм необхідно забезпечувати свою сім'ю (16%). Але для багатьох респондентів чоловіків дуже важливим на сьогодні є успіх у жінок (27%). Майже для всіх чоловіків дуже важливе визнання його як справжнього чоловіка: у відповідях простежується, що чоловіки постійно намагаються довести, що вони чоловіки. 25% чоловіків виявили турботу до своїх близьких та оточуючих загалом.

За результатами 2007 р. більшість респондентів оцінювали себе за зовнішністю та комунікативним здібностям. Цікавим виявилось, що 50% вважають себе перш за все людиною, а вже потім представником своєї статі. Соціальна роль виявилась найважливою для 2% респондентів. Також 2% відповіли, що вони є дітьми (в 21 рік!), що може свідчити про інфантилізацію даних респондентів. Лише 2% характеризує себе як представника своєї статі, 42% не "помічають" власних гендерних характеристик (важливими для них є характеристики статусу, карери, успіху, матеріального достатку) і 42% респондентів взагалі вважають, що їх поведінка універсальна і не підлягає гендерній стереотипізації.

Тобто сьогодні молоді студенти чоловічої статі проявляють меншу активність у подоланні гендерних стереотипів порівняно із жінками, проте вони теж знаходяться під тиском внутрішніх потреб (повага, розуміння, любов, турбота за ближнім) та соціальних вимог бути "сильною половиною" людства.

На другому етапі дослідження у квітні 2005 р. при аналізі чоловічих результатів виявилися такі тенденції: 20% – більш маскулінні, 75% – андрогінні та 5% – фемінні. Серед дівчат картина трохи інша: 85% – андрогінні, 15% – фемінні. Згідно з отриманими результатами можна дійти висновку, що в сучасних умовах більш адаптованими є андрогінні типи і тому ці риси

мають перевагу у соціальному формуванні особистості. Цей етап дослідження підкреслив тенденцію до зближення соціальних очікувань суспільства щодо проявлення гендерної поведінки [5].

Результати ж 2006 р. виявилися доволі цікавими: показники серед дівчат залишилися незмінними: 15% – більш фемінні, та 85% – андрогінні. У чоловіків за даними дослідження виявлено 10% – більш фемінні та 90% – андрогінні. Маскуліність за основним індексом серед респондентів не виявлена. При цьому серед респондентів, які мають показник андрогінії 55% чоловіків мають основний показник від 0 до +1 і в більшості випадках майже наближується до одиниці; а серед жінок “андрогінів” лише 23% мають індекс від -1 до 0.

У 2007 р. результати дослідження показали, що 10% чоловіків вважають себе маскуліними, а 90% – андрогінними; у жінок – 40% – фемінними, 60% – андрогенними. Тобто, можна констатувати, що показники маскуліності у чоловіків протягом двох років залишаються незмінними, серед жінок незмінними були показники попередніх досліджень.

Висновки. Таким чином виявилось, що на стереотипізацію студентської молоді впливають сталі у суспільстві гендерні стереотипи та реалії сьогодення. Дослідження підтверджує тенденцію трансформації гендерних стереотипів. Збільшення представників обох статей, носіїв андрогенного типу, лише веде до універсалізації поведінки, зменшенню поведінкових статевих стереотипів. Суспільство стає лояльнішим до них. Стереотипна гендерна поведінка вже не є обов'язковою нормою. Особистість формується гармонійною людиною і стає самодостатньою лише за умови використання широкого спектра поведінкових патернів незалежно від статі, а з огляду на сучасні потреби індивіда та суспільства. Рольовий аспект гендерних особливостей взаємодії особистостей має вплив на успішність ділового та особистісного спілкування. У час соціальних трансформацій заміна чи розширення своєї рольової поведінки сприяє розвитку особистості, її самовдосконаленню, що допомагає “вижити” у складних умовах сучасності. Але слід зазначити, що не завжди такі зміни позитивно впливають на відношення до цієї особистості з боку суспільства. Феномен сильної жінки викликає роздратування у “сильної статі”, формує низку особистісних проблем, пов'язаних з

традиційними життєвими ролями жінок. Конфлікт між очікуваннями суспільства щодо ролевого проявлення жінки та необхідність надбання нового арсеналу ролей успішної ділової особи провокують у чоловіків низку психологічних проблем самореалізації за традиційними очікуваннями суспільства. Розширення гендерно – рольової поведінки сприяє ефективному розвитку суспільства в цілому, гармонізації відношень між статтями.

Перспективи подальшої розробки проблеми. Виявлення тенденцій трансформації гендерних стереотипів у суспільстві сприяє розвиткові низки наукових досліджень цього феномена, допомагає зрозуміти сучасні проблеми взаємодії між представниками обох статей.

Література

1. *Мид М.* Мужское и женское: исследование полового вопроса в меняющемся мире. – М.: РОССПЕН, 2004. – 416 с.
2. *Романова В.Г.* Особливості статеворольової соціалізації підлітків: Дис... канд. психол. наук. – К., 2002.
3. *Мастерс и Джонсон о любви и сексе: В 2 ч. / У. Мастерс, В. Джонсон, Р. Колодны: Пер. с англ. – СПб.: Ретур, 1991. – Ч.1. – 264 с.*
4. *Бем С.* Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему равенства полов: Пер. с англ. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
5. *Плетка О.Т.* Вивчення гендерних стереотипів студентської молоді // *Наук. зап. Ін-ту ім. Костюка.* – Т. 3. – К.: ГЛАВНИК, 2005. – С. 161–166.

© Плетка О. Т.

Л. Г. Чорна

ШКОЛА В УМОВАХ ПРОФІЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ СТАРШИХ КЛАСІВ

У статті порівнюються характеристики соціально-психологічного клімату профільних і непрофільних старших класів загальноосвітньої школи. У цих класах виявлено значимі розбіжності клімату, що відображає особливості спільної навчальної діяльності учнів та групоутворення в них.

Ключові слова: диференціація навчання, профільні і непрофільні класи, мала група, групоутворення, соціально-психологічний клімат.

В статті порівнюються характеристики соціально-психологічного клімату профільних і непрофільних старших класів загальноосвітньої школи. В цих класах виявлені значимі відмінності клімату, що відображають особливості спільної навчальної діяльності учнів і динаміки групи.

Ключевые слова: дифференциация обучения, профильные и непрофильные классы, малая группа, групповое образование, социально-психологический климат.

In the article the characteristics of the social-psychological climate in profiling and non-profiling senior forms of secondary school are compared. The meaningful distinctions between these classroom climates, which represent peculiarities of pupils' joint educational activity and its group dynamics, are revealed.

Keywords: differentiation of instruction, profiling and non-profiling forms, small group, group dynamics, social-psychological climate.

Проблема. У сучасній школі основною формою диференціації навчання є його профілізація, яка дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті та організації освіти більш повно порівняно з непрофільним навчанням враховувати інтереси, схильності та здібності учнів. Профілізація поряд із дидактичними завданнями поглибленого вивчення окремих предметів має і психологічні – розширити можливості *соціалізації* учнів, забезпечити наступність між загальною і професійною освітою [1]. Однак серед критеріїв оцінювання результативності такої диференціації (задоволеність учнів процесом навчання, розвиток їхніх здібностей, рівень засвоєння навчального матеріалу та ін.) [там само, с. 123–124] бракує тих, які відбивали б успішність цієї соціалізації.

Сьогодні система навчання – це діяльність учнів, побудована за принципом “поряд, але не разом”; вона не передбачає спільних зусиль і взаємодопомоги. Успіх окремого учня не означає успіху його товариша по навчанню [2, с. 110]. Зазвичай

співробітництво школярів на уроці обмежується педагогами. Отже, в учнів, точніше – в хороших учнів, формується мотивація індивідуальних навчальних досягнень, яка не завжди гармонійно поєднується з їх доброзичливими стосунками з однокласниками. Профілізація навчання, з нашого погляду, значно посилює ці тенденції. Так, якщо у звичайному класі навчаються учні, які мають різні рівні вияву навчальної мотивації, пізнавальної активності та академічних здібностей, то профільний клас є більш гомогенним за цими показниками. Крім того, якісний рівень цієї гомогенності буде різним, якщо, наприклад, порівняти фізико-математичні профільні класи та технологічні: освітній процес у фізико-математичних класах передбачає підвищення теоретичного рівня викладення навчальної дисципліни, ускладнення навчального матеріалу, розгляд методологічних аспектів розвитку науки тощо [1], а в технологічних класах такий підхід відсутній. Тому до різних профільних класів здійснюється відбір учнів не тільки за специфікою їх здібностей, а й за їх рівнями, пізнавальною мотивацією, схильностями до наук або до майбутньої професійної діяльності, яка не передбачає наукове її засвоєння, врешті-решт – із різних соціальних груп населення. Тому позитивний в дидактичному аспекті бік профільного навчання – однорідність шкільних класів – може стати негативним у соціальному та психологічному. До неоднозначного фактору гомогенності таких класів приєднуються систематичне навчальне перенавантаження учнів, яке особливо зростає в класах, спрофільованих до вступу у вищі навчальні заклади (природничі, філологічні класи та ін.), та які можуть посилюватись при додаткових заняттях з репетитором. Учні відчувають підвищення вимог і контролю з боку дорослих до їх успішності. Вони більше часу приділяють навчанню, на спілкування, а на побудову взаємодії в колективі класу часу залишається обмаль.

Під час профілізації навчання класи можуть переформувуватись, зливатись, роз'єднуватись, розбиватись на різні групи, і учні при цьому, звісно, відчувають психологічний дискомфорт. Отже, перехід до профільного навчання, який здебільшого відбувається в старших класах загальноосвітньої школи, позначений соціально-психологічними проблемами, які потребують наукового аналізу і які є *актуальними* та суспільно значущими.

Дослідження специфіки міжособистісних стосунків у масовій загальноосвітній школі, спецшколі та інтернаті для дітей із фізико-математичними здібностями показують поступове зниження значущості спілкування для учнів, зростання напруженості у їх взаєминах, більшої опосередкованості змістом і цілями спеціалізації навчальної діяльності внутрішнього групового життя класів відповідно до континууму “масова школа – інтернат” [2]. Психологи також відмічають наявність феноменів групової поляризації в школах, зокрема між студентами різних коледжів за рівнем їх інтелекту [3, с. 359]. Ці дослідження підтверджують наші попередні припущення щодо зростання, так би мовити, “соціального навантаження” на учнів, які обрали певну форму диференціації навчання. Однак, такі дослідження одиничні та потребують розширення та поглиблення. Так є невивченими прояви групових процесів в учнівських класах, які обрали профільне навчання. Розвиток особистості, її спрямованості, здібностей, характеру відбувається в певному соціальному оточенні, безпосередньо – в її найближчому оточенні, колективі, тому аналіз тих динамічних процесів малої групи, які є характерними для умов формування соціального індивіда, зокрема профільних класів, є важливим.

Інтегральним показником групових процесів може виступати соціально-психологічний клімат групи, який є узагальнюючим поняттям, що відбиває “зміст і ступінь вияву домінуючих цінностей, норм, стосунків, форм поведінки та почуттів членів соціальної системи, які можуть бути операційно виміряні шляхом вивчення особливостей сприйняття членів організації, а також із допомогою спостереження та інших об’єктивних методів дослідження” [4, с. 40]. Клімат є станом групової психіки, єдністю емоційного й інтелектуального, свідомого і несвідомого, раціонального та інтуїтивного. К. К. Платонов розмежовує поняття “соціально-психологічного клімату” і поняття “атмосфери”, надаючи першому порівняно з останнім більшої стійкості, незалежності від ситуативних, незначущих впливів, невдалих висловлювань членів колективу [5, с. 211]. На соціально-психологічний клімат впливають усі структурні та динамічні компоненти групи: умови спільної діяльності, загальні та індивідуальні цілі членів групи, індивідуальні особливості членів групи тощо. Конкретні характеристики клімату можуть свідчити

про рівень розвитку групи як колективу, а той у свою чергу – про умови її функціонування, які часто задані ззовні соціальною макроструктурою. Так, згуртованість групи швидше досягається під час спільної одночасної взаємодії всіх членів групи, ніж під час спільної послідовної, а тим більше – ніж під час спільної за метою, але індивідуальної за формою виконання в процесі діяльності взаємодією [6]. Отже, соціально-психологічний клімат є достатньо змістовним показником життєдіяльності малої групи. Тому *предметом нашого дослідження* ми обрали соціально-психологічний клімат (СПК) профільних старших класів. Щоб виявити його особливості ми порівняли його характеристики з аналогічними в непрофільних. Попередньо ми припускаємо, що ці класи матимуть відмінності СПК. Також ми передбачаємо, що кількісні відмінності в СПК будуть зростати, якщо профільний клас сформований заново з декількох інших класів, а також, що профільні класи, які вирізняються між собою за рівнем “науковості” подачі та засвоєння учнями знань, матимуть відмінності.

Отже, *метою нашого дослідження* є визначення особливостей соціально-психологічного клімату профільних і непрофільних старших класів.

Профільні класи, особливо ті, які орієнтовані на вступ до ВНЗ (тобто, не технологічні) будуть мати більш низькі показники групової динаміки, механізми якої тут насамперед полягатимуть у розв’язку внутрішніх групових суперечностей між зростаючим прагненням членів групи до самореалізації та самоствердження і зростаючими тенденціями включення особистості до групової структури, її інтеракції до групи [7, с. 253]. У цьому випадку прагнення членів групи до самореалізації та самоствердження буде тією груповою “відцентровою” силою, яка переважатиме над інтеракційними процесами. Мотивація досягнень посилюватиме змагання між учнями й індивідуалізм. Це призводитиме до того, що процеси групоутворення гальмуватимуться, зростатиме напруженість у ділових стосунках (тобто з приводу навчальної діяльності) між учнями. Разом із тим профільні класи будуть відзначатися більшою мотивацією навчання, бо вчитись тут вважається престижним. Такі класи зазвичай користуються більшим авторитетом серед педагогів і батьків. Це відбиватиметься на групових цінностях, коли знання, пізнання

нового є позитивно значущими категоріями “психосемантично-го поля” групи. Отже, атмосфера в класах сприятиме навчанню учнів. Щодо морального клімату, то тут можливі декілька варіантів його прояву: він буде вищим, ніж у непрофільних класах, бо учні зробили професійний вибір і не відчувають емоційної внутрішньої напруженості, він буде нижчим, бо посилюватиметься індивідуалізм між членами учнівської групи. Можлива також диференціація за цим показником між різними профільними класами, орієнтованими на наукове засвоєння матеріалу, або ж оволодіння, так би мовити, технологічними навичками майбутньої професії. Представники різних соціальних груп можуть складати ядро таких класів, а, отже, й культуру спілкування та поведінки. Учні технологічного класу, які поглиблено вивчають навчальні предмети циклу “трудове навчання”, могли бути не досить успішними у звичайних класах за академічними предметами, вони не звикли бути першими в навчанні, лідером класу може бути людина, яка демонструє прихильність не до цінностей навчання та знань, а до інших життєвих цінностей.

Найбільш напруженою групова динаміка буде в тих профільних класах, які орієнтовані на науковий рівень оволодіння знаннями та які заново сформовані з декількох класів. Якщо в своїх “старих” класах учні звикли бути першими в навчанні, то тут відмінників і тих, хто добре навчається, побільшало. Більша кількість учнів може претендувати на інтелектуальне лідерство, яке необхідно заново підтверджувати. Учні таких класів не звикли бути “однаковими”, “рівними” тощо за навчальною успішністю, яка в цьому віці виступає загалом показником соціальної успішності. Отже, соціальний статус членів такої учнівської групи формується заново. Діапазон оцінок особистості учня в групі звужується і визначається насамперед успішністю навчально-професійної діяльності. Відповідно до цього критерію “монодіяльності” [2, с. 160] формується й статус учня. У звичайному, непрофільному, класі, який ще й не був сформований заново, критерії оцінки учнями один одного більш різноманітні, та як наслідок – менш жорсткі, більш гнучкі. Отже, теоретична модель нашого дослідження базується на тому, що в профільних класах порівняно з непрофільними процеси групоутворення будуть уповільнюватись або ж навіть матимуть негативну динаміку. Ці тенденції посилюватимуться в профільних класах, як і

сформовані заново та орієнтовані на більш високий науковий рівень засвоєння знань.

У дослідженні ми використали модифікацію методики діагностики ділового, творчого та морального клімату колективу, сконструйованої за принципом семантичного диференціалу [8, с. 200–202]. Модифікація полягала в уточненні характеристик клімату відповідно до завдань нашого дослідження та була попередньо апробована. Учні оцінювали соціально-груповий клімат у власному класі за такими характеристиками:

- 1) відповідальність – безвідповідальність;
- 2) співробітництво – відчуженість;
- 3) колективізм – індивідуалізм;
- 4) згуртованість – роз’єднаність;
- 5) цілеспрямованість – відсутність цілеспрямованості;
- 6) наявність умов для освітнього зростання учнів – відсутність умов для освітнього зростання учнів;
- 7) захопленість навчанням – формалізм у навчанні;
- 8) відкритість новому – консерватизм;
- 9) оптимізм – песимізм;
- 10) оригінальність – стандартність;
- 11) ентузіазм – пасивність;
- 12) прогрес у розвитку групи – регрес у розвитку групи;
- 13) принциповість – безпринципність;
- 14) співчуття – байдужість;
- 15) доброзичливість – агресивність;
- 16) чесність – брехливість;
- 17) приязність – ворожість.

Учні в процесі шкільного життя порівнюють власну учнівську групу з іншими та інші групи між собою. Це відбувається спонтанно та майже мимовільно, але завдяки цьому вони мають певні об’єктивні критерії, еталони оцінювання власної групи [9].

У дослідженні брали участь 228 учнів 15-ти старших класів трьох різних загальноосвітніх шкіл: 119 – профільних, 109 – непрофільних. Серед них 4 класи профільних заново сформованих, 4 профільних “старих”, 3 непрофільних заново сформованих та 4 непрофільних “старих”. Учнів профільних класів було умовно поділено на дві групи: математичні, природничі та філологічні класи утворили групу, зорієнтовану в навчанні на більш

високий теоретичний і науковий рівень засвоєння знань (назвемо їх “науковцями” – 60 осіб.), технологічні класи утворили групу “технологів” (59 осіб.).

Під час аналізу даних нами було застосовано дві стратегії обробки результатів: аналітично-послідовна та синтетична. Перша стратегія аналізувала різницю в рівні оцінювання характеристик клімату послідовно за критеріями: наявність – відсутність профілізації навчання, за “віком” учнівської групи та спеціалізації профілю (“науковці” – “технологи”). Друга стратегія полягала в тому, що класи порівнювались одночасно за декількома критеріями.

Як показують результати дослідження, за 64,7% характеристик соціально-психологічного клімату нещодавно сформовані (більше місяця разом навчаються) класи мають найнижчі показники порівняно з класами, які навчаються разом рік і більше, серед них такі значущі для стадії формування нової групи характеристики, як колективізм, згуртованість, цілеспрямованість, оптимізм, прогрес і майже всі характеристики морального клімату. У 52,9% випадків найвищі показники мають класи, які досить давно навчаються разом (щонайменше декілька років), причому здебільшого за моральним кліматом. Цілеспрямованість членів групи і доброзичливість стосунків статистично значуще зростають у групах відповідно до їх “віку”: від тих, які нещодавно сформовані, до тих, які навчаються разом більше року, та до тих, що навчаються разом щонайменше декілька років (“старі” класи). Значущу різницю мають класи за показником “наявність у класі умов для освітнього зростання”: найвищий його рівень у “старих” класах, найнижчий – які більше року навчаються разом. У цілому “старі” класи за інтегрованими показниками ділового, творчого та морального клімату перевищують інші класи. Щойно сформовані класи мають нижчі порівняно з іншими виділеними нами групами класів показники за моральним і діловим кліматом, і це природно. Загалом ці результати ми оцінюємо як такі, що вказують на валідність нашого дослідження та свідчать про негативний вплив фактора переформування класів на їх клімат, його моральні характеристики та характеристики, пов’язані з групоутворенням.

За більшістю показників (76,5%) СПК у профільних класах учні оцінюють більш високо, ніж у непрофільних. Нами за-

фіксована статистично значуща наявність більшої кількості високих оцінок у профільних класах за відповідальністю, наявністю умов для освітнього зростання, ентузіазмом, який, звісно, насамперед проявляється в навчанні, оригінальністю мислення, співчуттям, доброзичливістю та приязністю. Непрофільні класи одержали більшу кількість таких високих оцінок за колективізмом і прогресом у розвитку групи, тобто вони вважають, що їх учнівська група з часом стає все більш і більш кращою. Отже, профільні класи оцінюють вище соціально-психологічний клімат власних класів за характеристиками, які пов'язані з навчальним процесом і моральними принципами, які проявляються безпосередньо в спілкуванні, а непрофільні – із розвитком процесів групоутворення.

“Технологи” мають вищі показники за співробітництвом, колективізмом, згуртованістю, прогресом, а також за захопленістю навчанням, відкритістю новому та ентузіазмом (останні три показники є досить несподіваними). Але статистично значуще вище оцінюється лише колективізм (рис.).

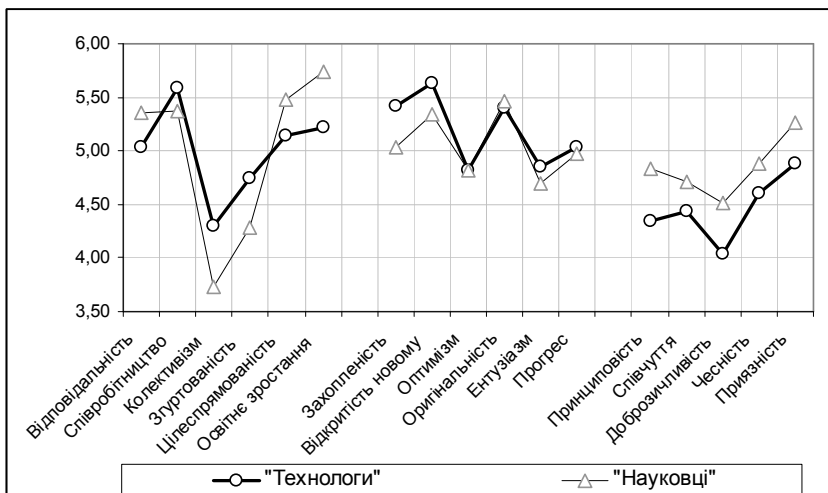


Рис. Середні значення оцінок соціально-психологічного клімату технологічних класів і класів, орієнтованих на науковий рівень засвоєння знань

На рисунку характеристики клімату розбито на три групи (діловий, творчий і моральний клімат), які виділяються авторами методики [8]. Зауважимо, що такий поділ є досить умовним, можлива й інша їх класифікація.

“Науковці” вище оцінюють відповідальність, оригінальність і всі характеристики морального клімату, статистично вище: цілеспрямованість, освітнє зростання і приязність. Майже підходить до рівня статистичної значущості вищий рівень оцінок принципності. Необхідно зазначити, що “науковці” “поставили собі” майже найнижчу оцінку з усіх інших, які визначались у процесі дослідження, за колективізмом. Ця оцінка до того ж виявилась такою, що за кількісним значенням переходить у свою протилежність – індивідуалізм (3,73). Отже, загалом у “технологів” вищі оцінки за показниками, які свідчать про більш високий рівень розвитку їх учнівських колективів (співробітництво, колективізм, згуртованість), а в “науковців” за діловим кліматом, який сприяє їх навчальним досягненням, і моральним.

Якщо порівняти разом всі значущі відмінності за характеристиками клімату за різними критеріями їх аналізу, то матимемо таку картину: найменша кількість відмінностей виявляється між класами за їх “віком” (3), найбільша – за наявністю або відсутністю профільного навчання (9); між “науковцями” і “технологами” – їх 4; загалом за 11 із 17 запропонованих нами для порівняння характеристик виявились такими, що мають значущу різницю між штучно сформованими нами групами досліджуваних (табл.).

Вимірювання характеристик клімату здійснювалось за допомогою семантичного диференціалу зі шкалою від -3 до +3. Для зручності підрахунку середніх показників ми замінили цей діапазон іншим: від 1 до 7, отже, 4 умовно означає нульове значення попередньої шкали.

Як показують результати, спостерігається зростання відповідальності, цілеспрямованості, наявності умов для освітнього зростання, співчуття, доброзичливості, приязності від непрофільних до профільних, а від них до “науковців”, тобто моральних і тих властивостей клімату колективу, які пов’язані з навчанням і підготовкою до професійного навчання. За колективізмом спостерігається зворотна тенденція: він знижується від непрофільних класів до профільних, а від них до “науковців”. Ми розцінюємо це як своєрідну “ціну” учнів за знання. Непрофільні класи відрізняються від профільних вищими показниками не тільки за колективізмом, а й вірою в те, що їх класи з часом стають кращими (“прогрес”).

Показники соціально-психологічного клімату різних штучно сформованих груп старших класів

Показник (характеристика СПК)	Критерій виділення досліджуваних груп класів	Оцінка СПК класів
Відповідальність	Непрофільні – профільні	4,66 – 5,20
	“Технологи” – “науковці”	5,03 – 5,36
Колективізм	“Науковці” – “технологи”	3,73 – 4,31
	Щойно сформовані – “старі”	3,98 – 4,31
	Профільні – непрофільні	4,02 – 4,40
Цілеспрямованість	Непрофільні – профільні	5,13 – 5,31
	“Технологи” – “науковці”	5,14 – 5,48
	Щойно сформовані – “старі”	4,85 – 5,51
Наявність умов для освітнього зростання	Непрофільні – профільні	4,80 – 5,48
	Щойно сформовані – “старі”	5,25 – 5,46
	“Технологи” – “науковці”	5,22 – 5,74
Оригінальність	Непрофільні – профільні	5,07 – 5,44
Ентузіазм	Непрофільні – профільні	4,64 – 4,77
Прогрес	Профільні – непрофільні	5,00 – 5,22
Принциповість	“Технологи” – “науковці”	5,34 – 5,83
Співчуття	Непрофільні – профільні	4,46 – 4,57
	“Технологи” – “науковці”	4,43 – 4,70
Доброзичливість	Щойно сформовані – “старі”	3,72 – 4,57
	Непрофільні – профільні	4,10 – 4,28
	“Технологи” – “науковці”	4,03 – 4,52
Приязність	Непрофільні – профільні	4,47 – 5,08
	“Технологи” – “науковці”	4,88 – 5,27

Примітка. Жирним шрифтом виділено рівні оцінювання характеристик клімату, які мають статистично значущу різницю їх вияву в групах досліджуваних класів. Характеристики, які не мають такої різниці, наводяться не завжди, а лише для порівняння із статистично значущими.

“Синтетична” стратегія аналізу даних полягала в тому, що класи одночасно аналізувались за декількома показниками. Ми припустили, що “соціально-психологічне навантаження” на учнівські класи буде зростати, а їх клімат погіршуватись за певними характеристиками в такому порядку:

- 1) непрофільні класи, які давно навчаються разом;

- 2) непрофільні класи, які заново сформовані;
- 3) профільні класи, які давно навчаються разом, “технологи”;
- 4) профільні класи, які заново сформовані, “технологи”;
- 5) профільні класи, які давно навчаються разом, “науковці”;
- 6) профільні класи, які заново сформовані, “науковці”.

Результати показують, що наша гіпотеза підтвердилась частково. Найбільш комфортно порівняно з п'ятьма іншими категоріями класів майже за всіма показниками, за винятком “освітнього зростання”, захопленості навчанням, принциповості (однак, тут різниця зовсім невелика порівняно з тими класами, які їх обігнали), почувають себе профільні технологічні “старі” класи. Звісно, навчальна програма не вимагає від них теоретичного рівня засвоєння знань, поглибленого вивчення академічних дисциплін, вони не відчувають дискомфорту від зміни колективу, вони звикли мати в класі певний статус, його не потрібно змінювати. Зовнішня оцінка їх групи з боку дорослих і учнів інших класів не змінилась. Стосовно інших виділених нами груп досліджуваних, то картина складається не завжди однозначна. Так, профільні “старі” класи “науковців” мають найнижчий показник за колективізмом, який ще й до того за кількісним значенням переходить у свою протилежність – індивідуалізм (3,50). Разом із тим вони мають один із найвищих показників серед інших груп за “освітнім зростанням” (5,23). Логічно пояснюється найвищий показник за освітнім зростанням у профільних нових класах “науковців” і найнижчий – у непрофільних нових (учні спеціально відбирались до цих класів за їх навчальними досягненнями). Профільні нові класи “науковців” мають найнижчі показники за оптимізмом і прогресом. Непрофільні нові та профільні нові класи “технологів” мають найнижчі показники за моральним кліматом.

Якщо відкинути з аналізу цих даних критерій “вік” класу, то тенденції в розташуванні характеристик у цілісній структурі СПК виділених нами груп класів стануть більш яскраво вираженими. Так від непрофільних до профільних класів “технологів”, а від них до “науковців” спостерігається зростання за відповідальністю, цілеспрямованістю, освітнім зростанням, оригінальністю, чесністю та приязністю, зниження ж показників відбувається за колективізмом і прогресом. Значущість цих тенденцій під-

тверджується статистичними критеріями за відповідальністю, освітнім зростанням і приязністю.

Необхідно також зазначити, що профільні класи “науковців” мають найнижчий показник за колективізмом, а найвищий за “освітнім зростанням”, відповідальністю, цілеспрямованістю і всіма моральними характеристиками клімату. Профільні класи “технологів” найбільше співробітничують, більш згуртовані, захоплені та відкриті новому, найменш принципові та доброзичливі. Непрофільні класи найменш відповідальні, чесні, приязні та освітньо зростають. Єдиний вищий за інші класи показник, який мають непрофільні класи, це – прогрес. Не зважаючи на всі інші більш низькі порівняно з іншими групами класів показники, вони вважають, що їх групи з часом стають все кращими та кращими.

Отже, можна зробити *висновки*, що більшість наших попередніх припущень у процесі дослідження підтвердились, а саме:

1. Профільні класи (особливо орієнтовані на наукове засвоєння навчального матеріалу) оцінюють соціально-психологічний клімат власних учнівських груп як такий, що сприяє їх освітньому зростанню; водночас такі класи порівняно з профільними нижче оцінюють клімат за тими показниками, які відбивають рівень колективоутворення в класі. Більш яскраво ці тенденції виявляються в “науковців”.

2. У групах, зорієнтованих на наукове засвоєння навчального матеріалу, “діловий” клімат спілкування більш напружений, ніж у технологічних класах (співробітництво, колективізм, згуртованість, захопленість, відкритість новому, ентузіазм у них нижчий, ніж у “технологів”).

3. Моральний клімат завжди вище оцінюється в профільних класах, особливо в орієнтованих на наукове засвоєння навчального матеріалу; найнижчі показники морального клімату в профільних технологічних класах, сформованих заново з декількох класів.

Деякі наші припущення не справдилися, деякі довелося уточнювати.

1. Низькі показники колективізму в профільних класах і в класах “науковців” не вплинули на їх рівень оцінки моральності групи.

2. Найбільш комфортно почуваються учні профільних технологічних класів, які не зазнали переформування в старшій

школі; найменш комфортно – непрофільні, які були переформовані та навчаються разом більше одного року.

3. Найнижчі показники соціально-психологічного клімату, які відбивають стан процесів колективоутворення в учнівських групах, мають профільні класи “науковців” – не які заново сформовано з інших класів, а які давно навчаються разом.

Отже, профілізація навчання учнів та пов’язані з нею організаційні зміни відбиваються на характеристиках соціально-психологічного клімату учнівських груп. Цей вплив опосередковується механізмами групової динаміки, нормами та цінностями групової поведінки учнів у шкільних класах.

Перспективи наших подальших досліджень проблеми соціально-психологічних характеристик профільних і непрофільних класів полягають у вивченні групових процесів, які відбуваються в класах, за допомогою більш об’єктивних методів дослідження з метою доповнення та уточнення тієї суб’єктивної картини соціально-психологічного клімату, яку самі про себе відбили в наукових показниках учасники навчального процесу.

Література

1. *Осмоловская И.М.* Дифференциация процесса обучения в современной школе. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 176 с.
2. *Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М.* Психология отношений межличностной значимости. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 272 с.
3. *Майерс Д.* Социальная психология. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 794 с.
4. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива / Под ред. Б. Д. Парыгина. – Ленинград: Наука, 1986. – 240 с.
5. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
6. *Уманский Л.И.* Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
7. *Шевандрин Н.И.* Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. – М.: Владос, 1995. – Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – 544 с.
8. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – 490 с.
9. *Агеев В.С.* Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.

© Чорна Л. Г.

СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Л. М. Кобильник

ВПЛИВ СТРАТЕГІЇ САМОСТВЕРДЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ І ПЕДАГОГІВ НА ПРОЦЕС САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЇХ ОСОБИСТОСТІ

Представлено результати теоретичного аналізу проблеми самоактуалізації особистості студентів. Наведено результати експериментального дослідження стратегій самоствердження особистості майбутніх фахівців.

Ключові слова: стратегії самоствердження, особистість, самореалізація, самоактуалізація.

Представлены результаты теоретического анализа проблемы самоактуализации личности студентов. Приведены результаты экспериментального исследования стратегий самоутверждения личности будущих специалистов.

Ключевые слова: стратегии самоутверждения, личность, самореализация, самоактуализация.

The results of theoretical analysis of the problem of self-actualization of personality of students are presented. The results of experimental research of strategies of self-affirmation of personality of future specialists are given.

Keywords: strategies of self-affirmation, personality, self-realization, self-actualization.

Постановка проблеми. У сучасних нестабільних соціально-економічних умовах розвитку суспільства підвищується інтерес до усвідомлення перспектив розвитку професійної кар'єри випускника ВНЗ і його підготовленості відповідно до вимог суспільства й ринку праці. І ці вимоги адресовано насамперед не до знань, а до особистісної і професійної компетентності. Інтерес роботодавця пов'язаний із суб'єктною характеристикою молодого фахівця, особливостями його самореалізації.

Суб'єктом можна назвати того, хто здатен “вступити в особливі відносини” із самим собою, звернутися до самого себе, його характеризує слово “само...”, будь-то: самосвідомість, розвинена до почуття рефлексії, самостійність, самодіяльність, самоосвіта, за якою стоїть більш загальна якість – відкритість до самовдосконалення, самореалізації, самоактуалізації. Однією з важливих тенденцій розвитку цивілізованого суспільства є збільшення ролі освіти, забезпечення розвитку інтелектуального і творчого потенціалу його громадян. Цінності освіти виявляються перш за все в перебудові людини у бік її гармонізації, духовного вдосконалення, ініціативності, відповідальності, свідомості, вибору основних шляхів самоактуалізації її особистості.

Аналіз стану розробленості проблеми. У працях К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової самоактуалізація розглядається як реалізація діяльності особистості, спрямована на реалізацію життєвих цілей. “Уміння ставити й утримувати цілі (починаючи від сенсожиттєвих до ситуативно-тактичних) забезпечує вищу форму зміни особистості – її розвиток і творчість” [1, с. 10].

Підхід К. Абульханової-Славської дає змогу розглядати самоактуалізацію особистості студента, як спосіб “виявлення її основних життєвих ставлень” [2, с. 27], через які відбувається рух і розвиток особистості. Ставлення особистості майбутніх фахівців проявляються у суб'єктивних мотивах, цілях, прагненнях, установках, вчинках, поведінці. Вони “характеризують її спосіб включення себе до загального ходу життя з урахуванням і об'єктивної логіки цього життя, і власних, уже вимірних, об'єктивованих, застосованих здібностей, що отримали об'єктивну оцінку [там само].

Через об'єктивування особистістю своїх основних ставлень, через їх відтворення у діяльності та у стосунках з іншими здійснюється самоактуалізація особистості. “Якщо суспільний “рух” людини не супроводжується її внутрішнім рухом і розвитком, то це призводить до деградації особистості, як той випадок, коли весь рух зосереджується у внутрішньому житті, супроводжується абстракцією, відходом від життя реального” [там само, с. 31].

Здатність майбутніх психологів і педагогів організувати свій життєвий шлях К. Абульханова-Славська розглядає як ціле, підпорядковане меті та цінностям життя [2–4]. Сутність життєвого шляху особистості автор розкриває через поняття “стратегія життя”, яка є цілісним уявленням людини про основні шляхи здійснення стратегічних життєвих цілей, про послідовність здійснення життєвих планів, яка може бути стихійною, не рефлексивною чи організованою, рефлексивною, суб’єктивною. Життєва стратегія – це “здібність до самостійної побудови свого життя, до принципової, осмисленої його регуляції відповідно до кардинального напрямку” [4, с. 290]. Стратегія життя є універсальним законом, способом самоактуалізації людини у різних сферах життя.

Проаналізований матеріал з проблеми дослідження показав, що деякі вчені вважають поняття “самоактуалізація” і “самореалізація” дуже близькими за змістом [5–8].

Так, В. Муляр вважає самореалізацію єдиним можливим способом буття індивідуальності і визначає її як “процес усвідомленого, найбільш повного та вільного опредметнення сутнісних сил особистості у ході її різноманітної діяльності” [9, с. 107].

Самореалізація за Л. Коганом, є процесом здійснення “самомоделі” (сконцентрованого та узагальненого уявлення студента про своє “Я”), проявом внутрішньої активності суб’єкта, його активної життєвої позиції. Необхідною передумовою цього процесу він вважає самопізнання, причому від глибини пізнання студентом самого себе залежить повнота реалізованості його потенціалу.

Погоджуючись з Л. Коганом, самореалізація виступає “причиною самої себе”, тобто як закономірний результат внутрішньої активності майбутнього фахівця. Серед інших детермінант процесу самореалізації вчений виділяє “внутрішні прагнення, мотиви особистості, її постійну внутрішню потребу, а також зовнішні спонукання, але такі, що діють, переломлюючись через внутрішні причини. Людину можна примусити до тієї чи іншої діяльності, але не можна примусити реалізувати себе” [5, с. 135–136]. Отже, внутрішня активність є важливою умовою самореалізації.

Дещо по іншому розглядає функції самореалізації Н. Борисова, а саме як універсальну здатність особистості студентів до виявлення, розкриття і опредметнення власних сутнісних сил. Базуючись на дослідженнях автора, в структуру професійної самореалізації особистості майбутніх психологів і педагогів входять такі якісні характеристики:

1) самостійність як здатність до планування, регулювання цілеспрямованості власної діяльності, до рефлексії та саморефлексії;

2) свобода як здатність до автономної поведінки (свобода вибору, дій, рішень), саморегуляції, міжсуб'єктної взаємодії;

3) творчість як здатність до концентрації творчих зусиль, креативність в діяльності, незалежності в судженнях і відповідальності за власні дії і вчинки [9].

Проблематика роботи. Близьким до поняття самоактуалізації, на наш погляд, є запропоноване Л. Коростильовою поняття актуальної самореалізації, завдяки якій можуть бути здійснені потенційні можливості та задуми студентів. Вона виділяє чотири рівні самореалізації особистості майбутніх фахівців: 1) примітивно-виконавчий; 2) індивідуально-виконавчий; 3) реалізації ролей та норм у соціумі (з елементами духовного та особистісного зростання); 4) сенсожиттєвої та ціннісної реалізації (реалізації сутнісної аутентичності) [7].

Ми згодні з думкою автора, щодо наявності адекватної і неадекватної стратегії самореалізації особистості майбутніх психологів і педагогів, підкреслюючи переважно свідомий характер даного процесу, але враховуючи його несвідому складову та аутентичність взагалі. Неадекватна стратегія може бути дифузною, недиференційованою, хаотичною, стихійною, стереотипною тощо. Адекватна стратегія включає таке управління студентами процесом самореалізації, що базується на адекватних здібностях і можливостях, далекоперспективних планах та прогнозах, осягненні особистістю власних сенсожиттєвих та ціннісних орієнтацій. Вона "...є унікальною, оптимізуючою і такою, що розвиває ресурси особистості" [6, с. 59].

Мета дослідження. Метою нашого дослідження стало виявлення стратегій самоствердження особистості, яким надають перевагу майбутні психологи і педагоги.

Результати дослідження. Методика “Стратегії самоствердження особистості” розроблена Є. Нікітіним і Н. Харламенковою [10, с. 414–420] і використана нами для дослідження критерію самоствердження, що ідентифікується з особливостями фіксації особистістю унікального способу свого життя в соціумі. Самоствердження особистості розглядається у контексті чинника природи, що включає такі три стратегії: самопригнічення, конструктивність та агресивність.

Методика містить опитувальник, що складається із 36 тверджень із запропонованими варіантами відповідей (1, 2, 3, 4 і 5), бланка відповідей і ключа. Для обробки отриманих даних ми використовували два критерії:

Оцінку належності до групи визначено шляхом підрахунку загальної суми балів за опитувальником за формулою 1: $S=1Y_a + 2Y_b + 3Y_c + 4Y_d + 5Y_k$, де

Y_a – відповіді, оцінювані 1 балом,

Y_b – відповіді, оцінювані 2 балами,

Y_c – відповіді, оцінювані 3 балами,

Y_d – відповіді, оцінювані 4 балами,

Y_k – відповіді, оцінювані 5 балами.

Оцінка, одержана на основі порівняння трьох кількісних характеристик (дискримінуючих ознак):

Перша ознака отримує кількісну оцінку шляхом складання відповідей, яким приписуються 1 і 2 бали, й указує на вираженість тенденції самопригнічення: $P_1 = 1Y_a + 2Y_b$;

Другу ознаку визначено складанням відповідей з оцінками 3 і 4 бали. Вона відображає розвиненість конструктивних стратегій: $P_2 = 3Y_c + 4Y_d$;

Третя ознака – кількісна величина схильності людини до домінування, отримана шляхом складання відповідей з оцінками 4 і 5 балів: $P_3 = 4Y_d + 5Y_k$.

Вивчення найтипівіших дій і станів майбутніх фахівців у різних життєвих ситуаціях за допомогою даної методики показало різноманітні вибори опитуваних.

Більшість випробуваних (58,8% психологів і 45,5% педагогів) найчастіше використовують конструктивну стратегію. Ця група студентів уміє вирішувати проблеми, має схильності до обґрунтованого ризику, до спонтанного прояву своїх здібностей,

до творчості. З метою психологічного захисту вони досить часто вдаються до ідентифікації, тобто переймають характеристики іншої значущої особи для зниження тривожності та послаблення внутрішніх конфліктів. Для них характерне прагнення до саморозкриття і самовираження та високого рівня самоактуалізації своєї особистості (табл.).

Таблиця

**Розподіл стратегій самоствердження особистості
майбутніх психологів і педагогів (%)**

Назва стратегії	Середні показники	Студенти-психологи	Студенти-педагоги
Самопригнічення	36,6	27,9	45,2
Конструктивність	52,2	58,8	45,5
Агресивність	11,3	13,4	9,2

Досить відмінними виявилися показники майбутніх фахівців за стратегією самопригнічення. Як домінуюча дана стратегія спостерігається у 45,2% студентів-педагогів і 27,9% студентів-психологів. Отже, майже половина респондентів неспсихологічних спеціальностей має конформні установки по відношенню до групи, знаходиться у пошуку сильного лідера, полізалежності, гіпервідповідальності та ін. У студентів даної групи домінує механізм заперечення, що дозволяє їм не сприймати мотиви, що суперечать основним установкам особистості та інформацію, що загрожує самозбереженню, самоповазі чи соціальному престижу.

Прагнення до саморозкриття і самовираження має низьке значення. Таким чином дана група респондентів блокує реалізацію свого внутрішнього потенціалу і відповідно має низький рівень самоактуалізації своєї особистості.

Агресивною стратегією користуються 13,4% студентів-психологів і 9,2% студентів-педагогів. Опитувані цієї найменш чисельної групи відчувають гіперпотребу у самоствердженні, компенсація якої виявляється у формі вербальної агресії, створенні штучних перешкод і пов'язаних з ними станів фрустрації в іншої людини у вигляді приховування від неї важливої інфор-

мації та емоційної ізоляції. Деяка деструктивність даної стратегії, що включає гіперсамоствердження і примушення у формі агресивних дій, не припускає спричинення збитку іншій особистості.

Згідно з табл. студенти-психологи більш схильні до домінування в міжособистісних взаєминах. Ми це пояснюємо специфікою їхньої майбутньої професії: необхідністю вести клієнта за собою, надаючи йому допомогу. Студенти з даною стратегією вважають за краще зберігати стійкість самооцінки за допомогою механізму проєкції, що дозволяє неусвідомлювані і неприйнятні для особистості відчуття і думки локалізувати зовні, приписати іншим людям і таким чином ніби зробити вторинними. Для них характерні середні значення за чинником саморозкриття і високі показники за самовираженням, а для досягнення більш високого рівня самоактуалізації необхідна корекційна робота з усунення бар'єрів на шляху особистісного зростання.

Висновки. Результати, отримані за методикою Є. Нікітіна і Н. Харламенкової, показали, що половина студентів (52,2%) використовує конструктивну стратегію самоствердження в соціумі, тоді як інша частина випробуваних потребує допомоги у формуванні самоставлення особистості, ставлення до неї інших, у плануванні подальшого життя, шляхів самореалізації, розвитку, становлення, самоактуалізації тощо.

Перспективи подальших пошуків ми вбачаємо в проведенні роботи з усвідомлення захисних механізмів студентами із стратегією самопригнічення та агресивною стратегією самоствердження, щоб вони могли прискорити темпи особистісного зростання та досягти більш високого рівня самоактуалізації своєї особистості.

Література

1. *Анциферова Л.И.* Личность с позиции динамического подхода // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь / Ред. Б. Ф. Ломов, К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1990. – С. 7–17.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Развитие личности в процессе ее жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1985. – С. 19–44.

3. *Абульханова-Славская К.А.* Личностная регуляция времени // Принцип системности в психологических исследованиях. – М., 1990. – С. 18–25.
4. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
5. *Коган Л.Н.* Человек и его судьба. – М.: Мысль, 1988. – 283 с.
6. *Коростылева Л.А.* Особенности стратегий самореализации и стили человека // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – Вып. 4. – С. 47–61.
7. *Коростылева Л.А.* Уровни самореализации личности // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – Вып. 4. – С. 21–46.
8. *Муляр В.І.* Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз). – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.
9. *Борисова Н.В.* Развитие функции самореализации личности. – Режим доступа: http://borytko.nm.ru/papers/subject5_1/borisova.htm
10. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

© **Кобильник Л. М.**

О. М. Копаєва

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВІВ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Статтю присвячено дослідженню психологічних особливостей професійної мотивації майбутніх соціальних педагогів, стійкості їх професійної спрямованості в ситуації зміни життєвого шляху. На основі дослідження мотивів вибору професії соціального педагога побудовано ієрархічну структуру домінуючих мотивів вибору професії майбутніми соціальними педагогами. Викладено результати діагностики стійкості професійної спрямованості майбутніх фахівців.

Ключові слова: мотиви трудової діяльності, мотиви вибору професії, ієрархія мотивів, вибір місця роботи, стійкість професійної спрямованості, майбутні соціальні педагоги.

Статья посвящена исследованию психологических особенностей профессиональной мотивации будущих социальных педагогов, устойчивости их профессиональной направленности в ситуации изменения жизненного пути. На основе исследования мотивов выбора профессии социального педагога построена иерархическая структура доминирующих мотивов выбора профессии будущими социальными педагогами. Изложены результаты диагностики устойчивости профессиональной направленности будущих специалистов.

Ключевые слова: мотивы трудовой деятельности, мотивы выбора профессии, иерархия мотивов, выбор места работы, устойчивость профессиональной направленности, будущие социальные педагоги.

The article deals with the research of the psychological peculiarities of professional motivation of the future social pedagogists, the steadiness of their professional orientation in life changing situation. On the basis of the research of motives of choosing the social pedagogist occupation the hierarchical structure of dominating motives of choosing the given occupation by future social pedagogists is constructed. The article exposes the results of diagnostics of professional orientation of the future social pedagogists.

Keywords: motives of professional activity, motives of choosing an occupation, hierarchy of motives, choosing a working place, steadiness of professional orientation, future social pedagogists.

Постановка проблеми. Незважаючи на достатню кількість фахівців, які закінчують вищі навчальні заклади та заклади середньої професійної освіти, посади соціальних працівників у загальноосвітніх школах, як правило, обіймають фахівці, що не мають спеціальної освіти і часто виконують обов'язки соціального педагога за сумісництвом. У зв'язку із цим великого значення набуває дослідження психологічних особливостей мотивації професійної діяльності, стійкості професійної спрямованості майбутніх фахівців – соціальних педагогів.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Мотивація трудової діяльності є традиційним предметом дослідження зарубіжної та вітчизняної психологічної науки. За кордоном проблеми професійної мотивації розглядалися в працях В. Врума, Ф. Герцберга, З. Дісі, Е. Лоулера, Д. Макгрегора та ін.

Вітчизняні дослідження мотивації професійної діяльності висвітлено в роботах Л. І. Бамбурової, В. К. Вілюнаса, О. В. Житник, С. Б. Каверіна, Л. М. Карамушки, Є. О. Климова, В. І. Кова-льова, А. К. Маркової, Є. П. Ільїна, Н. А. Побірченко, В. А. Семиченко, Е. С. Чугунової, В. Д. Шадрикова та ін. Так, Л. І. Кобишева розглядає мотиваційні характеристики соціальних педагогів у межах системи професійно значущих особистісних рис, Т. І. Волкова особливу увагу приділяє мотивації вибору професії, О. І. Москалюк, розглядаючи формування професійної спрямованості, досліджує співвідношення мотиваційних компонентів вибору професії, соціальних та пізнавальних мотивів навчання. Однак питання, що стосуються безпосередньо дослідження психологічних аспектів мотивації трудової діяльності, мотивів вибору професії, мотивів вибору місця роботи, а також стійкості професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів залишаються актуальними.

Метою статті є дослідження особливостей мотивів трудової діяльності в структурі професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів та стійкості їх професійної спрямованості.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. Одним із головних структурних елементів особистості є її спрямованість, яка виявляється в потребах і мотивах, ціннісних орієнтаціях, рівні домагань, перспективах та цілях особистості. С. Ю. Головін вважає, що “спрямованість – сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, відносно незалежних від поточних ситуацій” [1, с. 261], і саме мотиви є сукупністю “зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб’єкта і визначають її спрямованість” [там само, 309].

На важливість ролі мотивації у підготовці до професійної діяльності вказує А. О. Реан, наголошуючи, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора у випадку недостатньо високих спеціальних здібностей або недостатнього запасу знань, умінь та навичок. Але високий рівень здібностей не може компенсувати низьку мотивацію або її відсутність [2, с. 58]. Результати досліджень у ВНЗ свідчать

про залежність успішності навчання студентів не від рівня здібностей, а від рівня професійної мотивації, хоча відбір студентів до навчальних закладів проводиться на основі визначення рівня їх здібностей [там само, с. 64].

У нашому дослідженні ми дотримувались класифікації мотивів трудової діяльності, яка була запропонована Є. П. Ільїним. Він зауважує тісний взаємозв'язок і взаємозалежність груп мотивів у конкретній діяльності та пропонує поділяти мотиви, пов'язані з трудовою діяльністю, на три групи: мотиви трудової діяльності, мотиви вибору професії та мотиви вибору місця роботи [3, с. 270].

У цій класифікації до мотивів трудової діяльності Є. П. Ільїн відносить мотиви суспільного характеру (усвідомлення необхідності приносити користь суспільству, бажання надавати допомогу іншим, суспільна установка на необхідність трудової діяльності, небажання бути дармоїдом і т. ін.), отримання певних матеріальних благ для себе і сім'ї, задоволення потреби в самоактуалізації, самовияві, самореалізації.

Мотиви вибору професії на свідомому рівні визначаються орієнтацією людини на соціальні цінності. Визначальну роль у виборі професії може відігравати її суспільний престиж, інтерес до професії (навіть якщо він ґрунтується на романтичних уявленнях, поверхових знаннях про професію, впливі найближчого соціального оточення тощо). Лише вибір професії, який базується на врахуванні вимог цієї професії до психологічних особливостей особистості, на врахуванні схильностей майбутнього спеціаліста до того чи іншого виду діяльності, призводить до високої ефективності професійної діяльності, створює задоволеність обраною професією, підкріплює мотив вибору професії. Таким чином відбувається самопідкріплення мотиву.

Вибір місця роботи залежить від зовнішніх і внутрішніх факторів (мотиваторів). В основному це стосується оцінки зовнішньої ситуації, оцінки власних можливостей, відповідності професії, власним інтересам та схильностям.

Оцінюючи зовнішню ситуацію, Є. П. Ільїн [3, с. 272] вважає за необхідне враховувати позитивні й негативні виробничі фактори: величину заробітної платні та пільги,

розташування місця роботи по відношенню до місця проживання, наявність шкідливих факторів виробництва, графік роботи, надійність і престижність, ступінь відповідальності, можливість поєднувати роботу й навчання, психологічний клімат у колективі та ін.

Оцінка власних можливостей містить урахування стану здоров'я, здібностей та професійно важливих рис, рівня освіти, стресостійкості, темпу роботи.

Оцінка майбутнього місця роботи з урахуванням інтересів стосується можливості кар'єрного та професійного зростання, отримання керівних посад, вияву ініціативи та творчих здібностей.

З метою аналізу психологічних особливостей професійної мотивації майбутніх соціальних педагогів та стійкості їх професійної спрямованості у виборі місця роботи нами було проведено експериментальне дослідження на базі Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького та загальноосвітніх шкіл м. Черкаси. У дослідженні брали участь студенти денної і заочної форми навчання, що отримують освіту за спеціальністю “Соціальна педагогіка”, віком 17–35 років (усього 90 осіб). Також до дослідження були залучені соціальні педагоги загальноосвітніх шкіл м. Черкаси віком 24–59 років (20 осіб) з метою порівняння ієрархічної структури домінуючих мотивів вибору професії майбутніми спеціалістами та досвідченими фахівцями.

У процесі дослідження було використано такі методи та методики: методика вивчення мотивів вибору професії “Вибір професії” [4, с. 193–194], методика діагностики стійкості професійної спрямованості особистості [5, с. 32 – 33], анкетування; методи математичної статистики (G-критерій знаків [6, с. 77–87], коефіцієнт рангової кореляції r_s , Спірмена [7, с. 212–222]).

Дослідження домінуючих мотивів вибору професії соціального педагога передбачало відповідь на запитання: “Чому Ви обрали професію соціального педагога?”. Питання передбачало 10 відповідей, які охоплюють широкий спектр мотивів. Також надавалася можливість зазначити власний варіант відповіді, якщо такого не було в пропонованому переліку.

Більшість студентів (26%) надала перевагу привабливості роботи з людьми, причому з них 11% додатково вказали, що мають бажання працювати саме з дітьми. Друге місце посідає мотив необхідності професії соціального педагога суспільству (20%), третє – відповідність обраної спеціальності здібностям та схильностям майбутнього спеціаліста (19%), четверте – творчий характер праці (16%), п'яте – можливість поєднання теоретичних та практичних знань (6%).

Випадковість вибору професії (шостий варіанту) відмітили 5% студентів. Також 5% вказали в якості мотиву вибору професії можливість навчатися поблизу місця проживання. Престижність професії соціального педагога є важливим фактором вибору майбутньої професійної діяльності для 2% респондентів. Останнє місце посідають матеріальний мотив (1%) та інтерес до професії на основі мрій дитинства (1%). У якості мотивів вибору майбутньої спеціальності студентами додатково були також вказані: інтерес до навчання, корисність отриманих знань, реалізація активної життєвої позиції, можливість отримання безкоштовної вищої освіти.

Для порівняння ієрархічної структури домінуючих мотивів вибору професії майбутніми соціальними педагогами та соціальними педагогами-практиками, які працюють в загально-освітніх школах м. Черкаси, було використано коефіцієнт рангової кореляції r_s Спірмена [7, с. 208–223]. Підсумкові результати – $r_{s \text{ емп.}} = 0,75$, $r_{s \text{ емп.}} < r_{s \text{ кр.}} (p \leq 0,01)$ свідчать про відповідність ієрархічної структури домінуючих мотивів вибору професії студентів ієрархії мотивів фахівців.

Таким чином, основними мотивами вибору професії соціального педагога студентами є: внутрішні мотиви, які пов'язані з інтересом до змісту діяльності (а саме, спілкування та допомога людям); мотиви соціального характеру; врахування вимог професії до психологічних особливостей особистості; мотиви творчої самореалізації; поєднання теоретичної і практичної діяльності. Вибір цих мотивів складає 87% відповідей опитаних студентів. Недооцінка матеріального мотиву, на нашу думку, значною мірою визначається з низьким рівнем оплати праці у галузі соціальної роботи.

Порівнюючи результати дослідження мотивації вибору

професії з відповідями студентів щодо планів працевлаштування за обраною спеціальністю, отриманих у результаті анкетування, можна зробити такі висновки: 62% опитаних планують працювати за спеціальністю, 21% – не визначилися у своїх професійних планах, а 17% не планують працювати за фахом взагалі, прагнуть отримати іншу освіту або ж працювати не за спеціальністю. Студенти, які вагаються у виборі місця роботи, й ті, що не планують працювати за спеціальністю, пояснюють це низьким рівнем матеріального заохочення, небажанням працювати у закладах освіти, зміною професійних інтересів тощо. Характерним є також те, що серед студентів випускних курсів (4–5 курси) збільшується відсоток тих, хто не визначився у виборі місця роботи (28%) та не бажає працювати за спеціальністю (39%). Студенти пояснюють своє небажання працювати за спеціальністю вивченням реального стану ринку праці та відсутністю вільних робочих місць з гідною оплатою праці. Це підтверджує результати інших досліджень, наприклад, розглянутих І. С. Коном [8, с. 202]. Він звертає увагу на збільшення незадоволеності обраною спеціальністю на старших курсах і пояснює цю ситуацію такими причинами: рівнем викладання в конкретному закладі, знаходженням тіньових боків майбутньої спеціальності. Останньому, на нашу думку, сприяє проходження студентами старших курсів активної практики за спеціальністю.

З метою з'ясування причин, що зумовлюють зміну професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, нами було проведено дослідження стійкості професійної спрямованості особистості студентів. У дослідженні взяли участь 68 студентів стаціонарної форми навчання у віці 17 – 32 років, які отримують спеціальність соціального педагога.

Результати, отримані внаслідок проведення методики діагностики стійкості професійної спрямованості особистості [5, с. 32–33], свідчать про відсутність змін в ієрархії мотивів особистості за умови здійснення професійної діяльності за спеціальністю, яку студенти отримують у навчальному закладі та з позиції “знов обраної” професії при моделюванні ситуації зміни життєвого шляху. Для математичного підтвердження цього факту було використано G-критерій знаків [6, с. 77–87].

Підсумкові результати: 5 нульових зрушень; $n=42$ – “типових”, позитивних зрушень; $G_{\text{емп}}=20$ – негативних зрушень. $G_{\text{емп}} > G_{\text{кр}} (p \leq 0,01)$, що свідчить про стійкість внутрішнього складу ієрархічної структури мотивів майбутніх соціальних педагогів. Таким чином, потенційна можливість зміни орієнтації у виборі професії не пов’язана зі зміною ієрархії мотивів особистості і зберігається орієнтація суб’єкта на певний вид професійної діяльності.

G-критерій знаків було застосовано також і для з’ясування зміни орієнтації по кожній з потреб (див. табл.). Результати математичної обробки даних свідчать про наявність значущих змін (“зрушень”) при виборі “знов обраної” професії лише за мотивом задоволення потреби у матеріальному забезпеченні. На нашу думку, це є наслідком сприймання студентами ситуації зміни життєвого шляху в якості сприятливої лише з точки зору реалізації потреби в матеріальному забезпеченні, що є фрустрованою у професії, яка набувається.

Якісний аналіз відповідей на питання щодо вибору професії у випадку зміни життєвих обставин показав, що лише у 5% професійна спрямованість на об’єкт професіоналізації є стійкою. Ще 30% опитаних обрали професії, яким притаманна наступність знань, умінь та навичок, якими студенти оволодівають у навчальному закладі. Серед тих, що залишились, 37% респондентів обрали в якості альтернативи професії, які відносяться (за класифікацією Є. О. Климова [9]), до типу “людина – людина”, 9% – до типу “людина – знакова система”, 7% – до типу “людина – техніка”, 5% – до типу “людина – художній образ”, не визначилися у своєму виборі 7% опитаних. Отже, за параметрами стійкості-нестійкості професійної спрямованості на об’єкт професіоналізації та стійкості-нестійкості внутрішнього змісту ієрархічної структури мотивів професійної діяльності в сучасних соціальних умовах, переважну більшість майбутніх соціальних педагогів можна віднести до типу з нестійкістю за об’єктом професійної спрямованості і високою стійкістю ієрархічної структури мотивів професійної діяльності.

Таблиця

Значущість змін внутрішнього змісту мотивів професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів за умови зміни орієнтації у виборі професії

Потреба	Зрушення			С _{кр} (p≤0,01)
	нульові	“типові”	“нетипові” (С _{емп})	
Навчитися робити свою роботу так добре, як ніхто інший	30	28	10	7
Бути матеріально забезпеченим	27	35	6*	10
Приносити користь суспільству	29	25	14	6
Стати самостійним, займати високе становище	31	24	13	5
Мати гарантоване спокійне майбутнє	22	29	17	7
Відчувати себе частиною колективу	31	20	17	4
Просуватися по роботі на керівні посади	27	24	17	5
Користуватися повагою, визнанням серед колег	38	17	13	3
Працювати творчо, створювати нове	33	20	15	4
Постійно підвищувати кваліфікацію, отримувати нові знання	37	21	10	4

Примітка. Зірочкою (*) позначено значущі зрушення.

Аналіз вибору професійної спрямованості за умов близької та віддаленої перспективи дозволяє з'ясувати цілеспрямованість професійного самовизначення майбутніх фахівців. У виборі професійної спрямованості за умови близької перспективи вибору професії 52% опитуваних обрали б професію соціального педагога; 29% – професію, якій притаманна наступність знань (наприклад, вихователь, гувернер); 5% – професію, яка не пов'язана з фахом, що набувається (наприклад, режисер телебачення, радіодиктор, менеджер з реклами тощо); 14% ще не визначилися з майбутньою професією в близькій перспективі.

За умови віддаленої перспективи (вершина професійної кар'єри) лише 31% опитаних пов'язує свою професійну діяльність з соціально-педагогічною діяльністю (наприклад, соціальний педагог-професіонал, директор соціальної служби).

Висновки. Результати проведеного дослідження свідчать про нестійкість професійної спрямованості серед майбутніх соціальних педагогів за об'єктом професіоналізації та, разом з тим, про стійкість ієрархічної структури мотивів професійної діяльності. Нестійким при виборі альтернативного виду діяльності виявився лише матеріальний мотив вибору професії. Тобто за умови неможливості (з суб'єктивних чи об'єктивних причин) здійснення професійної діяльності за обраною спеціальністю, студенти обирають такий вид діяльності, який найбільшою мірою задовольняє потреби в матеріальному забезпеченні. Порівняльний аналіз професійної спрямованості за умови близької та віддаленої перспективи вибору професії свідчить про те, що лише для третини опитаних характерною є цілеспрямованість професійного самовизначення.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку ми вбачаємо в дослідженні динаміки розвитку мотиваційної сфери майбутніх соціальних педагогів; встановленні зв'язку мотивів професійної діяльності, визначеності віддалених цілей професійного шляху з мотивами вибору майбутнього місця роботи; з'ясуванні психологічних причин збільшення незадоволеності обраною спеціальністю студентами старших курсів.

Література

1. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2003. – 800 с.
2. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
4. Кобышева Л.И. Диагностика профессионально значимых личностных качеств будущих социальных педагогов как средство совершенствования их профессиональной подготовки: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01, 19.00.07. – Таганрог, 2004. – 210 с.
5. Лопухова О.Г. Методика диагностики устойчивости профессиональной направленности личности // Журн. прикладной психологии. – 2003. – №1. – С. 30–36.

6. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2001. – 350 с.
7. *Ермолаев О.Ю.* Математическая статистика для психологов: Учебник. – 2-е изд. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2003. – 336 с.
8. *Кон И.С.* Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
9. *Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

© **Копасва О. М.**

М. О. Мілушина

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено проблемі розкриття основних визначень комунікативної компетентності у психології. Виявлено основні структурні компоненти даної категорії, серед яких комунікативні знання, комунікативні здібності та комунікативні характеристики.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, комунікативні знання, комунікативні здібності, комунікативні характеристики.

Статья посвящена проблеме раскрытия основных определений коммуникативной компетентности в психологии. Выявлены основные структурные компоненты данной категории, среди которых коммуникативные знания, коммуникативные способности и коммуникативные характеристики.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, коммуникативные знания, коммуникативные способности, коммуникативные характеристики.

The article is devoted to the problem of revealing the main definition of communicative competence in psychology. The main structure components of the given category such as communicative knowledge, communicative abilities and communicative characteristics are revealed.

Keywords: competence, communicative competence, communicative abilities, communicative knowledge, communicative characteristics.

Проблема. Вивчення комунікативної компетентності особистості має як наукове, так і практичне значення, оскільки впливає на успішність порозуміння між людьми, уміння спілкуватися і налагоджувати стосунки.

Теоретичні та емпіричні дослідження комунікативної компетентності зосереджені переважно в соціальній психології (Л. Е. Орбан-Лембрик, Л. А. Петровська, Г. М. Андреева, Я. Яноушек, А. О. Деркач, Ю. М. Ємельянов та ін.) [1–3], педагогічній (Л. М. Мітіна, В. П. Черевко, Т. Д. Щербан, О. Г. Коваленко та ін.) [4], психології управління (А. П. Панфьоров, О. І. Гринчук та ін.) [5].

Узагалі поняття “компетентність” включає в себе соціальні та комунікативні вміння, засновані на знаннях, довірі, цінностях та отримані в процесі навчання [6, с. 38]. Згідно з концепцією Ж. Перре, компетентність – це взаємозв’язок між навичками, уміннями, ситуативною діяльністю та особистістю. За визначенням І. М. Тараненко, компетенціями називають уміння, пов’язані із здатністю індивіда не тільки застосовувати набуті знання й уміння, а й оновлювати їх, тобто самовдосконалюватися [там само]. Тобто в основі наведених визначень лежить ідея необхідності формування в особистості здатності застосовувати знання, уміння, навички у певних ситуаціях.

Оскільки поняття “компетентність” дає більш глибоке уявлення про професіоналізм, здатність до демократичної взаємодії і готовність до налагодження партнерських відносин, то доцільно проаналізувати сутність комунікативної компетентності.

Мета статті – визначити поняття комунікативної компетентності та її структуру.

Основним *завданням* статті є аналіз існуючих визначень комунікативної компетентності.

У результаті аналізу досліджень комунікативної компетентності було виявлено, що вона розглядається як: комунікативні знання (Л. Е. Орбан-Лембрик, Л. А. Петровська, А. П. Панфі-

лова, О. Г. Коваленко), комунікативні здібності (Ю. М. Ємельянов, А. П. Панфілова, С. С. Макаренко, В. R. Nancy), комунікативні характеристики (комунікативні риси) (Н. М. Мельникова, В. П. Черевко, Т. Д. Щербан, О. І. Гринчук, А. М. Сухов, А. О. Деркач).

Проаналізуємо комунікативну компетентність у межах комунікативних знань.

Так, Л. Е. Орбан-Лембрик розглядає комунікативну компетентність як сукупність спеціальних комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватися у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах (взаємодія, відображення соціальних оцінок, регуляція поведінки тощо), приймати правильні рішення та досягати визначених цілей [2, с. 66].

Ідею Л. Е. Орбан-Лембрик щодо сукупності комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань розвиває О. Г. Коваленко, характеризуючи компетентність у структурі комунікативних особливостей [4].

Більш загальним є визначення А. П. Панфілової, у якому комунікативна компетентність розглядається як система комунікативних знань, умінь, навичок, що сприяють успішному спілкуванню та ефективній професійній діяльності [1]. Цей напрям продовжує Н. Ю. Бутенко і включає до знань, умінь і навичок особливості комунікативного процесу, функції і види спілкування, засоби спілкування (вербальні та невербальні); види слухання і техніки його використання; форми і методи ділової взаємодії [7, с. 225].

Комунікативна компетентність вивчається як комунікативні знання для побудови комунікативної діяльності.

Л. А. Петровська розглядає комунікативну компетентність як здатність використовувати комунікативні знання і враховувати їх у конкретній діяльності [3, с. 22], тоді як Г. М. Андреева та Я. Яноушек визначають комунікативну компетентність як засіб для побудови ефективної комунікативної діяльності в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [1].

У контексті діяльнісного підходу А. М. Сухов і А. О. Деркач комунікативну компетентність трактують також як знання про способи орієнтації в різних ситуаціях та вільне воло-

діння вербальними та невербальними засобами спілкування. Із таким визначенням погоджується А. П. Панфілова, розглядаючи в дослідженнях ділової комунікації комунікативну компетентність як систему комунікативних знань, умінь, навичок, що сприяють успішному спілкуванню та ефективній професійній діяльності.

Якщо виходити з положень загальної психології, в якій знання є результатом пізнавального процесу в структурі діяльності, то під комунікативними знаннями можна розуміти їх як результат процесу пізнання комунікативної дійсності, що адекватно відображається у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень.

Проаналізуємо визначення комунікативної компетентності на рівні здібностей, які розглядають їх як психологічні особливості людей.

Так, Л. А. Лепіхова основою комунікативної компетентності вважає вербальні здібності, такі як: вербальний інтелект, логічність, дотепність, розвинена пам'ять і увага, психічна гнучкість, емоційність, мовна і тематична ерудиція. Вказані риси, з точки зору автора роблять людину успішним співрозмовником [8, с. 88].

Тоді як власне комунікативні здібності проявляються у сукупності вмінь і навичок спілкування і спрямовані на позитивний результат (Р. С. Немов, К. К. Платонов, Є. А. Голубева, А. А. Кідрон, Г. С. Васильєв) [3; 7; 9].

Відзначимо, що комунікативні уміння, з точки зору Н. В. Кузьміна, С. Я. Бондаренко, І. Ю. Бруснова та ін., базуються на комунікативних навичках і дозволяють успішно встановлювати контакт із співрозмовником, пізнавати його внутрішній стан, керувати ситуацією взаємин, застосовувати конструктивні стратегії у конфліктних ситуаціях.

На думку Ю. М. Ємельянова, комунікативна компетентність є здатністю особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування і базується на комунікативних знаннях [10, с. 73].

Більш суттєвим і точнішим вважаємо поняття комунікативної компетентності С.С. Макаренка. Автор доповнює здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування, розумінням як власних мотивів, інтенцій, стратегій поведінки, фрустрацій

так і партнерів по спілкуванню; володіння технологією та психотехнікою спілкування [11, с. 8].

В. R. Nancy під комунікативною компетентністю розуміє цілісний ряд комунікативних здібностей, які можна спостерігати, тренувати й удосконалювати; оцінювати адекватність комунікативної поведінки учасників процесу спілкування [12, с. 17].

Отже, аналіз комунікативної компетентності як здібності показав, що це здібність орієнтуватися в комунікативних ситуаціях та розуміти особистісні характеристики, що в них виявляються, які засновані на комунікативних знаннях.

Зазначимо, що неоднозначним є визначення ієрархічної позиції відносно комунікативних знань і комунікативних здібностей у комунікативній компетентності. У дослідженнях одних авторів перше місце відводиться комунікативним знанням, інших – комунікативним здібностям.

Також досить часто можна спостерігати визначення комунікативної компетентності як сукупність комунікативних характеристик (інтегральних якостей або комунікативних якостей). При цьому, з точки зору Н. М. Мельникової, вони повинні відповідати вимогам реальної групи [13, с. 14]. Важливо підкреслити, що інтегральні якості включають: загальну культуру спілкування (В. П. Черевко); морально-світоглядні установки, загальну та професійну спрямованість, рівень комунікабельності (Т. Д. Щербан); індивідуальний (особистісний), соціальний (норми, цінності, стандарти конкретного суспільного середовища) та загальнолюдський (історично та культурно обумовлений) досвід (О. І. Гринчук).

Вживання таких синонімічних понять як “комунікативні характеристики” і “комунікативні риси” потребує їхнього аналізу.

Так, зміст поняття “комунікативні риси” залишається дискусійним. У психологічній літературі зустрічаються досить близькі визначення і назв, такі як соціально-комунікативні якості, морально-комунікативні якості. Узагальнюючи теоретичні і практичні дані, Я. І. Шкурко визначає комунікативні якості як сукупність особистісних якостей (вольових, моральних, інтелектуальних), що проявляються в процесі спілкування і зумовлюють комунікативні характеристики. Зазначимо, що до них автор включає здібності, установки та ін.

Так ми спостерігаємо суперечності між змістовним наповненням понять “комунікативні характеристики”, “комунікативні риси”, “комунікативні здібності”. Це зумовлено тим, що більшість авторів, розкриваючи одне поняття розглядають його у тісному зв’язку з іншими або вживають визначений термін, говорячи про інше.

Наприклад, поняття “комунікативна характеристика” включає в себе товарицькість, контактність (А. А. Журавьов). Тоді як у Р. А. Максимової – вони виступають основою комунікативного потенціалу, а у В. А. Семиченко є мірою прагнення особистості до спілкування, у В. І. Кабріна – комунікативними рисами.

Зазвичай, поняття “комунікативна компетентність” характеризується багатьма авторами за різними критеріями, що пояснюється складністю і відсутністю структурності даного явища. Оскільки воно одночасно: 1) процес, 2) результат, 3) стан, і разом із тим його можна віднести і до галузі когнітивних явищ.

Кожний із проаналізованих напрямків, звісно, правомірний, так як виявляє конкретний вимір комунікативної компетентності. Але ця система потребує подальшого теоретичного дослідження. Тому є сенс доповнити визначення даного поняття.

Як видно, із проаналізованих визначень, “наскрізний” характер поняття комунікативної компетентності передбачає багаторівневе розкриття комунікативної компетентності і побудову засобами вчинкового підходу її “моделі”, що виявляє цілісність процесу спілкування.

У цілому, для вище вказаних визначень характерна термінологічна різноманітність, яка призводить до неоднакового розуміння одних і тих самих феноменів.

Підхід до аналізу комунікативної компетентності через знання, здібності чи аналіз комунікативних характеристик уявляється дещо неповним. Погоджуючись із даними визначеннями, можна проте підтвердити правомірність використання даної категорії лише для визначення спрямованості особистості.

Висновки. Узагальнюючи проаналізовані дані визначимо, що комунікативна компетентність має динамічний характер, представляє собою сукупність знань, які дозволяють розвивати здібності, орієнтуватися в комунікативних ситуаціях і формувати сталі комунікативні характеристики.

Звідси є очевидною і нова перспектива вивчення проблеми особливостей формування комунікативної компетентності залежно від ієрархічного розташування її основних структурних компонентів.

Література

1. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 302 с.
2. *Орбан-Лембрик Л.Е.* Соціальна психологія: Посібник – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
3. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
4. *Коваленко О.Г.* Розвиток емпатії та атракції майбутнього педагога як умов професійного спілкування. Автореф. дис... канд. психол. наук. – Полтава, 2004. – 23 с.
5. *Гринчук О.І.* До проблемисоціально-психологічної та комунікативної компетентності в управлінській діяльності // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. – Ч. 4. – С. 183–189.
6. *Тараненко І.М.* Розвиток життєвої компетентності та соціальні інтеграції: досвід європейських країн // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб. / Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – 333 с.
7. *Бутенко Н.Ю.* Комунікативні процеси у навчанні. – К.: КНЕУ, 2004. – 384 с.
8. Особистісний вибір: психолога відчаю та надії / За ред. Т. М. Титаренко. – К.: Міленіум, 2005. – 336 с
9. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
10. *Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
11. *Макаренко С.С.* Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності вчителя. Автореф. дис... канд. психол. наук. – К., 2001. – 23 с.
12. *B.-R. Nancy.* Communication: Competencies and contexts. – N.Y.: Random House, 1985. – 385 p.
13. *Мельникова Н.М.* Социально-психологическая компетентность старшеклассников в общении: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1992. – 19 с.

© Мілушина М. О.

ПРАКТИЧНО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Стаття висвітлює можливості поглиблення розуміння майбутньої професійної діяльності під час навчання у ВНЗ; необхідність застосування тренінгової форми роботи в контексті навчального плану; набуття практичних професійних навичок роботи через “проживання клієнтського досвіду”.

Ключові слова: толерантність, кросспредметний, полілог, рефлексія, тренінг, креатив.

Статья освещает возможности формирования более осознанного представления о выбранной специальности в процессе обучения в вузе; необходимость использования тренинговой формы работы в контексте учебного плана; приобретение практических профессиональных навыков работы через “проживание клиентского опыта”.

Ключевые слова: толерантность, кросспредметный, полилог, рефлексия, тренинг, креатив.

The article highlights the possibilities of intensification the comprehension of the future professional activity during studying at the universities; the necessity of using training forms of work in the context of work plan; gaining practical professional skills through “living client’s experience”.

Keywords: toleration, cross-subject, polilog, reflection, training, creative.

Проблема. Сьогодні в системі діяльності “людина – людина” під час побудови взаємодії увагу зосереджено на особистісно орієнтованому підході, тому фахівець має планувати свою діяльність з урахуванням особистісних потреб своїх клієнтів. У своїй роботі практикуючий психолог зобов’язаний враховувати соціальний контекст життєвого простору і клієнта, і свого особистого.

Практична діяльність повинна базуватися на теоретичному підґрунті інтегрованих знань із різних наук, а також на спроможності фахівця до само- та соціальної рефлексії. Особливість фахової діяльності зазначених спеціалістів – це робота з клієн-

тами, у роботі з якими розв'язання проблем вимагає не тільки наукових і книжкових знань, а й життєвого досвіду, життєвої мудрості. Зрозуміло, що студенти стаціонарної форми навчання та молоді фахівці не сприймаються як досвідчені та мудрі. Перед ними постає необхідність завойовування авторитету на робочому місці через демонстрацію своїх знань, упровадження наукових досягнень.

Такий контекст практичної діяльності вимагає нових підходів до підготовки практичних психологів.

Підготовка сучасного практичного психолога, повинна врахувати зміни, що відбуваються у вимогах до практичної діяльності майбутніх фахівців.

Мета статті: обґрунтувати інноваційні підходи навчального процесу, який має будуватися таким чином, щоб студент накопичував якомога більше практичного досвіду, розумів перспективи своєї майбутньої професії, усвідомлював свої можливості та обмеження.

Сучасна вища школа будує свою діяльність у контексті змін змісту освіти, тому планування повинне враховувати цілу низку питань. Ключовими серед них є:

- побудова стосунків викладача і студента в суб'єкт-суб'єктному просторі;
- опанування комплексними та кроспредметними теоретичними знаннями;
- розвиток саморефлексії та соціальної рефлексії;
- формування соціально-рольової компетентності студентів – майбутніх професіоналів;
- набуття в геометричній прогресії практичного досвіду [1].

Успішне вирішення зазначених питань може відбутися за умов:

- мотивованого опанування обраної професії студентами;
- створення полілогового навчально-виховного простору;
- спільного прямування всіх учасників навчання від спілкування до взаємодії, базованої на взаєморозумінні та взаємопідтримці.

Перед вищою школою постає складна проблема підготовки конкурентноспроможного фахівця, здатного до самостійної практичної діяльності. Щоб стати конкурентним фахівцем, сьогоднішній студент має бути досить активним у пошуку і засвоєнні знань, уміти критично мислити і формувати власну позицію у своєму професійному становленні. Проте досвід показує, що значна частина студентів-першокурсників досить поверхово уявляють свою майбутню професію і не всі мають наміри подальшої роботи за фахом. Для вирішення поставленого завдання у Київському міському педагогічному університеті ім. Б.Д. Грінченка запропонували такі навчальні плани підготовки практичного психолога які передбачають поступове формування та розвиток знань, умінь і навичок майбутніх спеціалістів. Це допоможе вирішити декілька паралельних взаємодоповнюючих завдань.

Практичний психолог має розуміти свої власні особливості, вміти спілкуватися, адаптуватися до нових соціальних умов, бачити ресурсні можливості щодо свого життя та розвитку, а також цілком свідомо ставитися до опанування своєї майбутньої професії. Процес професійного самоусвідомлення починається вже з перших кроків навчання у вузі. Для вирішення поставленої задачі викладачами нашого ВНЗ розроблена програма адаптації студентів-першокурсників до умов вищого навчального закладу та цикл тренінгів на наступних навчальних курсах [2].

Відповідно до цієї програми навчання на першому курсі розпочинається з рефлексивно-творчого тренінгу професійного самовизначення, який триває три дні (обсяг тренінгу – 18 годин).

Перший тренінг – професійно зорієнтований, його мета – допомогти студентам відрефлексувати образ професіонала в обраній спеціальності та визначити можливі шляхи досягнення професіоналізму під час навчання в університеті. Тренінг допомагає також побудувати студентську групу на підґрунті командних підходів, сприяє адаптації першокурсників до системи навчання у вищому навчальному закладі.

Рефлексивно-творчий тренінг є однією з форм інтенсивної психологічної роботи, яка базується на теорії рефлексивної психології (І. М. Семенов, С. Ю. Степанов, М. І. Найдъонов,

Л. А. Найдьонова, Г. Ф. Похмелкіна). Такий тренінг дає змогу сформуванню середовища з параметрами проблемності, прийняття і безоцінковості, в якому у учасників розвиваються здібності до вирішення проблемних і проблематизації стандартних завдань та ситуацій [3; 4]. Робота в режимі полілогу розвиває готовність ставити під сумнів цінність минулого досвіду, здатність бачити багатofункціональність речей, здібності до поєднання протилежних ідей з різних галузей досвіду і використання набутих асоціацій для вирішення проблеми [5]. Усе це приводить до того, що студенти стають розкутими у своїх рішеннях і вчинках, більш здатними до створення креативного середовища для себе і для інших людей. Тренінг також сприяє скороченню адаптаційного періоду в новій групі і в новому середовищі [6].

Наведемо деякі свідчення студентів-першокурсників, які взяли участь у рефлексивно-творчому тренінгу професійного самовизначення.

Олена М. Після тренінгу я із здивуванням зауважила, що поглядів на одну й ту саму проблему може бути безліч. Зрозуміла й те, що вирішувати проблему кожен може по-різному, в залежності від своїх особистісних характеристик... Після тренінгу я почала більше замислюватися над призначенням (!!!) (підкреслено і поставлено знаки оклику Оленою М. – *Автор*) учителя і психолога, його функціями, характеристиками й очікуваннями.

Ірина М. Я вважаю, що робота в режимі рефлексивно-творчого тренінгу дає можливість на рівні з іншими висловити власну думку, бути вислуханим, почутим, ознайомитись із поглядами кожного учасника, виробити колективну думку... Принцип дорожцування корисний тим, що він передбачає народження нових думок, це творчий процес, він активізує мислення, дає можливість побачити багато аспектів проблеми з різних боків; співставити свою думку з думками інших, збагатитись знаннями, вирішити дану проблему самостійно.

Юлія С. Така форма роботи допомогла краще розібратися в собі, побачити можливості свої й інших... Заняття зміцнили моє бажання вчитися далі, тепер я не відчуваю страху перед заліками й іспитами.

Марина Я. Лично для меня тренинг дал очень много, прояснились вопросы профессионализма и, самое главное, вырису-

вался образ практического психолога... интерес к работе психолога у меня возрос после этих трех дней, был дан толчок для дальнейшего изучения этой профессии. Я поняла, что я сделала правильный выбор. Мыслительная деятельность продолжалась и после этих занятий и была очень интенсивной... поработав три дня в режиме тренинга, мы очень быстро познакомились в группе друг с другом.

Ирина К. Я поняла, что социальным педагогом-профессионалом стать очень тяжело, но возможно. Нужно много работать над собой. В тренинге я больше научилась слушать людей, хотя до этого в основном слушали меня.

Людмила К. Я стала более открытой, почувствовала себя увереннее, чем в начале этой работы. Я наконец-то достаточно четко начала понимать, кто такой социальный педагог.

Світлана С. Первые три дня занятий показали мне, что я на курсе человек не случайный, и, по-моему, нужный, что мне интересно, что этот вид деятельности меня увлекает. Я с нетерпением буду ждать погружения в эту новую для меня профессию.

Инна Н. Тренинг дал возможность более четко и глубоко сформулировать определения на первый взгляд абсолютно понятных и известных вещей, а также помог понять, насколько все мы, по-разному думаем, воспринимаем окружающий мир и излагаем свои мысли. Тренинг дал возможность ближе познакомиться с группой, узнать о проблемах и интересах каждого.

Світлана С. Результати тренінгу:

- формування нових поглядів на певні проблеми;
- пошук нових (вони ж і оптимальні) рішень старих проблем;
- можливість глибше пізнати знайому інформацію й отримати нову;
- можливість розкрити і побачити себе по-новому, відкрити в собі нові можливості та якості; позбавитися певних комплексів.

Вікторія О. Тренинг – це можливість за короткий термін опанувати великий обсяг інформації без напруження та непомітно для себе, дозволити собі висловлювати свою думку і відчувати, що поряд однодумці.

Петро Г. Непомітно для себе починаєш відстоювати свою думку, шукаєш поєднання досвіду з одногрупниками, а наприкінці відчуваєш себе органічною частиною групи однодумців, про існування яких три дні тому ти навіть не уявляв.

Світлана Д. Ішла й боялася, як складуться стосунки в групі, чи витримаю, а зараз відчуваю, що потрапила туди, куди хотіла, й обрала саме той фах, про який мріяла.

Таким чином, реалізація рефлексивно-творчого тренінгу професійного самовизначення сприяє вирішенню низки завдань.

По-перше, тренінг спрямований на формування базової (стартової) компетентності в обраній професії, яка містить як певні знання про професію так і рефлексію власних настанов, системи цінностей, очікувань, пов'язаних із самореалізацією в обраній професії. Можна стверджувати, що у більшості учасників інтерес до обраної професії, мотивація до опанування нею зростають.

По-друге, тренінг розвиває у студентів критичне мислення, здатність брати під сумнів відомі істини, сприяє формуванню в них орієнтації на власний вибір, на самих себе. Багато з них стверджують, що після тренінгу вони стали впевненішими в собі; констатують появу у себе здатності слухати й чути інших, відстоювати власну думку.

По-третє, проведення тренінгу саме на початку навчального року в новостворених академічних групах студентів-першокурсників дає можливість інтенсивною і глибокою познайомитися студентам між собою, швидкою і просоціально спрямувати взаємодію студентського колективу як цілісного соціально-психологічного утворення. Тренінг орієнтований на формування корпоративного духу студентів-першокурсників, прищеплення їм домінуючої в університеті системи цінностей.

По-четверте, оскільки разом із тренером-психологом працює куратор академічної групи (як помічник тренера, його робота в стартовому тренінгу сприяє швидкому налагодженню повноцінних контактів між куратором та академічною групою, формуванню в групі атмосфери взаєморозуміння і довіри. А це, у свою чергу, сприяє досягненню мети сучасної підготовки компетентного спеціаліста.

Наступний – комунікативний тренінг. Саме тут закладаються навички свідомого позитивного спілкування та вміння трансформувати конфліктні ситуації. Під час даного тренінгу відпрацьовуються навички спілкуватися на підґрунті принципів толерантності. Увага приділяється розумінню важливості толерантного підходу в професійній діяльності та власному житті професіонала та просто людини. Усвідомлення, що толерантність є початком ланцюга в побудові сенергетичного поля. Сходи від спілкування, взаємостосунків, приводять до взаємодії, взаєморозуміння та взаємопідтримки. А це є шлях посилення кожного в єдиному просторі життєдіяльності як особистої, так і професійної (рис.).

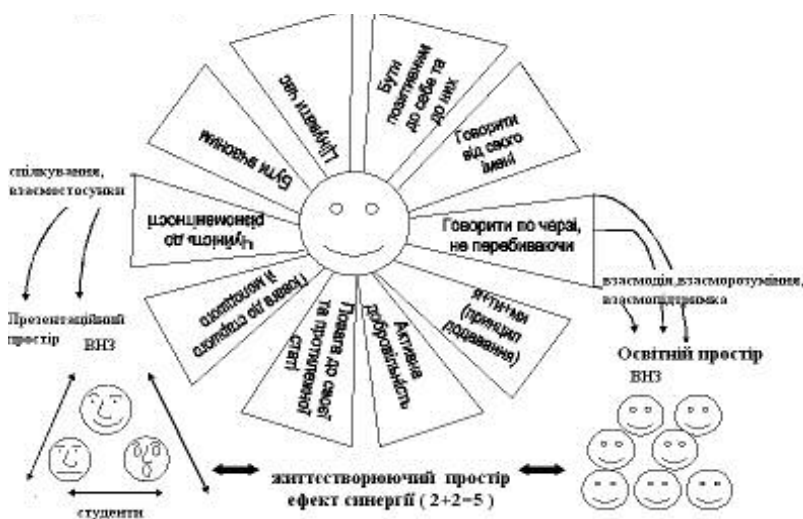


Рис. Схема принципів толерантності в освіті

Із зворотного зв'язку від студентів:

Катерина Ш. Тренінг допоміг зрозуміти важливість відкритості, дотримання правил, вміння говорити по-черзі, не перебиваючи, а випробування такої поведінки у власному житті вже в перший день допомогло порозумітися з батькам.

Наталія Т. Взагалі відкрила для себе глибину таких простих життєвих принципів, як принципи толерантності, використання у спілкуванні з друзями допомагає уникнути конфліктів.

Віталій Д. Зрозумів, як використання принципів толерантності допоможе побудувати взаємостосунки в організації, де є певні вікові та фахові розбіжності.

Тренінг особистісного зростання пропонується студентам перед початком їх практичної роботи і має на меті допомогти їм розібратися із своєю власною особистістю, а потім починати долучатися до роботи з клієнтами. Роботу цього тренінгу спрямовано на усвідомлення студентами існування внутрішнього світу кожної людини та необхідність обережно ставитися до нього, бо це є підґрунтям довіри та відкритості. Подальше навчання передбачає розвивати в студента вміння діяти в нестандартній ситуації, знаходити незаплановане рішення проблеми і діяти спонтанно на користь клієнта. Розвитку таких здібностей сприяє тренінг креативності. Заключний тренінг спрямовано на надання студентам навичок самозбереження від професійного вигорання та вміння емоційно відновлюватись за короткий термін.

Висновки. Поступове проведення комплексу тренінгових занять дає можливість цілеспрямовано формувати вміння і практичні навички майбутніх практичних психологів – від загального уявлення про майбутню професію до обґрунтованих професійних дій спеціаліста[7; 8].

Перспективи подальшої розробки порушеної проблеми. Подальше впровадження практично зорієнтованих форм занять у вищих навчальних закладах дасть змогу скоротити шлях підготовки практичних психологів саме для результативної практичної діяльності, відтак молоді фахівці зможуть усвідомити межі своєї компетенції та рівень відповідальності вже на початку самостійної роботи.

Література

1. Стратегія реформування світу в Україні: Рек. з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
2. *Покладова В.В.* Актуальні проблеми практичної підготовки соціальних педагогів у системі вищої освіти // Національна освіта: провідні тенденції та перспективи (до 140-річчя від дня народження Б. Д. Грінченка): Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / Редкол.:

- Н. М. Бібік та ін. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2004. – С. 159–161.
3. *Семенов И.Н.* Карл Роджерс в интерьере рефлексивной психологии и современного человекознания (воспоминания о встречах с Карлом Роджерсом и зарождении психотерапевтической игрорефлексии) // Феноменологія щирості: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. / За заг. ред. І. А. Слободянюка. – Вінниця: Поділля, 2002. – С. 113–127.
 4. *Семенов КН., Степанов С.Ю.* Рефлексивная психология творческого мышления. – Запорожье, 1992.
 5. *Слободянюк И.А., Похмелкина Г.Ф.* Опыт профессиональной переориентации в процессе подготовки практических психологов // Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика: Сб. материалов междунар. конф. – О., 1992. – С. 100–102.
 6. Некоторые аспекты адаптации юношей и девушек в новой социальной группе: Метод. рек. / В. В. Покладова, Л. Д. Шмаргунова. – Луганск: ЛОЦССМ, 1998. – 32 с.
 7. *Слободянюк І.А., Покладова В.В., Прийменко В.М.* Сучасні підходи до формування професійних навичок практичних психологів та соціальних педагогів в системі вищої освіти // Матеріали II міжнар. конф. “Моніторинг – якість – освіта”. – К., 2007.
 8. *Слободянюк І.А., Покладова В.В.* Інноваційні підходи до формування змісту освіти соціальних педагогів та практичних психологів // Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Мелітополь, 2007. – С. 144–147.

© Покладова В. В.

О. М. Романчук

ТОЛЕРАНТНІ ТА ОСОБИСТІСНО-СМИСЛОВІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Аналізується взаємодія толерантних та особистісно-сміслових відносин соціальних працівників. Ця проблема, на думку автора, заслуговує на особливу увагу у зв'язку з професійною підготовкою спеціалістів із соціальної роботи, формуванням у них навичок толерантної взаємодії.

Ключові слова: толерантність, толерантна взаємодія, особистісно-смыслова сфера, професійна підготовка.

Анализируется взаимосвязь толерантных и личностно-смысловых отношений социальных работников. Данная проблема, по мнению автора, заслуживает особого внимания в связи с профессиональной подготовкой специалистов социальной работы, формированием у них навыков толерантного взаимодействия.

Ключевые слова: толерантность, толерантное взаимодействие, личностно-смысловая сфера, профессиональная подготовка.

Correlation of tolerant and identity-semantic attitudes of social workers is analyzed. This problem is worth particular attention in view of professional training of specialists of social work and building up the skills of tolerant interaction.

Keywords: tolerance, tolerant interaction, identity-semantic sphere, professional training.

Постановка проблеми. Аналіз тенденцій світового суспільного розвитку демонструє: чим вища соціальна різноманітність суспільства, тим гостріше виявляється потреба держави й суспільства в пошуку згоди в різних сферах життя.

Усе більше усвідомлюється, що толерантність є важливою умовою знаходження компромісів, подолання конфліктів у суспільстві. Звідси неминує впливає висновок про свідомий та узгоджений характер толерантної взаємодії між усіма учасниками життєвого простору.

Найбільш рельєфно проблема толерантності проявляється в процесі професійної вузівської підготовки, коли формується, розвивається та актуалізується система особистісних смислів.

Виникає необхідність у формуванні в підростаючого покоління здатності бути толерантними, в становленні у нього життєвої компетентності, яка допомагає зорієнтуватися в складному, різноманітному, суперечливому світі. Психологічне і соціальне завдання трансформуються в педагогічне і звучить багатозначно – виховання толерантної свідомості. По суті, це світоглядна проблема.

З одного боку, толерантність є психологічною характеристикою індивіда, того, як він сприймає та усвідомлює світ. Проте

терпимість, як притаманна індивідуумові риса, не може проявитися до тих пір, поки він не вступить у взаємодію з іншими людьми, групами, інститутами, зі всім тим, що є значимим для нього або набуває такої значимості під час взаємодії.

З іншого боку, за деякими концепціями та теоріями, індивідууму притаманна протилежна толерантності психологічна інтенція – інтолерантність. Особливо продуктивною в цьому напрямку є теорія ідентичності, згідно з якою в людському бутті завжди існує дихотомія “ми” “вони”, завдяки якій людина конструює власне бачення реальності, визначає значимість та цінність факторів навколишнього світу. Але ця дихотомія продукує потенцію інтолерантності в людині з того самого часу, як вона починає пізнавати світ, структурувати його в своїй свідомості. І далі, в процесі самопізнання та розвитку свого “Я”, людина змушена робити постійний вибір між толерантністю та інтолерантністю, закладений в її відношення до світу механізмами самозахисту.

Мета статті полягає у виявленні внутрішніх смислотвірних механізмів, які спонукають особистість до прояву толерантності в процесі взаємодії з іншими людьми.

Співвідношення особистісно-смиислового простору і соціально-історичного контексту – природний процес у житті кожної людини, на який явно або неявно спирається кожний її вчинок як у буденності, так і в складній теоретичній або практичній ситуації. З іншого боку, соціальні установки, ідеї та загальні норми стають реальним фактором дії лише в процесі їхньої ментальної трансформації, прийняття їх в ролі внутрішньої норми життя індивідуума, що передбачає складну діяльність сприйняття, впізнавання, переживання та оцінки. Будь яка ситуація соціальної кризи неминуче супроводжується напруженою душевною роботою по відновленню втраченої осмисленості існування. І навпаки, занурення у некерований розумом “котел інстинктів” розглядається як втеча від стану психіки, в якому за виразом Г. П. Щедровицького відбувається “склеювання” індивідуальних характеристик суб’єкта з культурно-історичними нормами діяльності, які знаходять свій вираз у суспільних “зорованих” у вигляді мови, знання, техніки.

Можна говорити про толерантність на психологічному та соціальному рівнях. Толерантність на психологічному рівні – внутрішня установка і відношення особистості до зовнішнього подразника, на соціальному рівні – дія або суспільна норма [1].

У психології під толерантністю розуміється властивість соціальної системи, яка характеризується прийняттям іншої системи, її елементів і проявів, ненадання їм опору. Виділяється конструктивна толерантність, яка збільшує вірогідність стійкого функціонування і вдосконалення системи. Деструктивна толерантність, навпаки, за рівних умов, зменшує вірогідність стійкого функціонування і вдосконалення системи і перешкоджає її стійкому функціонуванню і вдосконаленню.

Толерантність, таким чином, не пасивне, не природне підкорення думці, поглядам і діям інших; не покірне терпіння, а установка, активна світоглядна позиція, що виражається в психологічній готовності до терпимості в ім'я взаєморозуміння, позитивної взаємодії з людьми іншого культурного, національного, релігійного, соціального або світоглядного середовища, людьми інших поглядів і позицій. Разом з тим, на думку О. Г. Асмолова, найбільш повним є розуміння толерантності як стійкості до конфліктів, на відміну від звуженої інтерпретації її як терпимості [2]. Толерантність не зводиться і до індиферентності, оскільки немає необхідності миритися з тим, що не турбує [3].

Різні автори (в основному філософи) підкреслюють різні аспекти специфіки толерантності. Вона пов'язана з тим, що необхідними умовами актуалізації толерантності є: антагонізм в міжособистісній взаємодії [3], заперечення, неприйняття, негативні емоції [4], оцінювальність, яка розуміється як необхідна ознака толерантності [5]. На думку П. Кінга, “бути толерантним” означає терпіти, зносити, миритися з людиною, діяльністю, ідеєю і т.п., яку насправді не схвалюєш [6]. Для Р. Р. Валітової толерантність з необхідністю припускає витіснення почуття *неприйняття* [7]. І. Йовел підкреслює діалектичну єдність прийняття і неприйняття іншого. Дві протилежності стають скоріше сумісними, ніж ті, що взаємо виключають одне одного [4]. Отже, толерантність необхідна в певних ситуаціях, які характеризуються загрозою соціальної ідентичності, зіткненням несумісних інтересів, потреб, цінностей, коли вони є

конфліктними за своєю природою. Толерантність по своїй суті означає, що суперечність (антагонізм), оцінювальність, неприйняття, заперечення і негативні емоції перетворюються в пошану, прийняття, розуміння.

При цьому форми прояву толерантності не є самою толерантністю, її ядром, фундаментальною основою. Саме зміст суперечності і момент трансформації “негативу” в “позитив”, на нашу думку, і являють психологічну специфіку толерантності.

В основі будь-якої форми поведінки людини, як відомо, лежить система потреб, мотивів і смислів, представлена в структурі спрямованості особистості. Особистісно-сміслові утворення є своєрідним виразом психологічного змісту багатоаспектної життєвої спрямованості особистості, її певного стилю ставлення до світу, концентрують і структурують навколо себе численні прояви властивостей і якостей особистості людини.

Вважаємо, що семантичні описи особистісно-сміслові симптоматики таких соціогенних потребнісно-мотиваційно-сміслових утворень особистості як аффіліація і домінування достатньо адекватно відтворює феноменологію опозиції “толерантність-резистентність”.

Семантика особистісно-сміслові симптоматики аффіліації базується на готовності надання допомоги іншим людям і прийняття допомоги від інших людей, на співчутті до неприємностей іншої людини і співпереживанні її успіху, переважанні у відносинах з людьми обов’язків над правами. Задоволеність аффіліації пов’язана з допомогою оточуючим у подоланні труднощів, з можливістю отримання допомоги від інших, із задоволеністю своїм соціальним положенням, з можливістю поділитися своїми переживаннями.

Домінування як особистісно-сміслові утворення феноменологічно розкривається в переважанні в конфліктах і суперечках, в прямоті висловлювання своєї незгоди, в прагненні до лідерства. Встановлення домінування досягається в боротьбі з недоліками інших людей, в активному впливі на смаки і погляди людей, в прагненні до соціальної першості, несанкціонованому вираженні власної компетентності і правоти.

Особливості входження молодого людини в професію ми розглянемо на прикладі соціальної роботи – професії, що відно-

сно недавно з'явилась та утвердилась на теренах України. Соціальна робота характеризується підвищеною моральною відповідальністю за здоров'я та життя окремих людей, груп населення і суспільства в цілому, а також має досить невизначені критерії успіху. Основна її мета – допомогти людині у вирішенні різноманітних життєвих проблем, а також адаптуватися до складних та невизначених умов існування.

Спілкування в соціальній роботі, професійна комунікація є смислоутворюючим чинником в силу специфіки самої професії [8]. У міжособистісній взаємодії, в спілкуванні з іншими людьми найбільш яскраво виявляються всі основні аспекти проблеми толерантності – як з погляду її вивчення, так і з погляду розвитку та навчання. Толерантність у спілкуванні сприяє пізнанню позиції, думок іншого, стабілізує сам процес комунікації.

Стає очевидним, що поняття толерантної особистості неможливо розглядати у відриві від особистісно-сміслового змісту цієї особистості, оскільки реальний зв'язок толерантних і особистісно-сміслових відносин якраз і виявляється в конкретних життєвих ситуаціях.

Психологічний аспект дослідження проблеми полягає в тому, що, не дивлячись на підвищення останнім часом інтересу до смислової сфери особистості серед психологів [9], дотепер питання психологічної природи даного феномена є одним із дискусійних і вимагає глибокого теоретико-методологічного опрацювання. Також поки що не виявлені дієві механізми і чинники, що чинять продуктивний вплив на формування, розвиток і функціонування системи особистісних смислів.

У психології, як у вітчизняній, так і в зарубіжній, категорія “смісл” розглядається здебільшого в контексті понять смисл життя або ж структурних одиниць свідомості і смислових утворень. Причому, якщо в зарубіжній психології переважають дослідження “сміслу” як феномену об'єктивної реальності в контексті смисложиттєвої проблематики (А. Адлер, В. Франкл, Р. Мей, А. Маслоу), то у вітчизняній – у більшості досліджень нахил робиться на вивчення смислу як категорії свідомості, тобто суб'єктивних особистісних характеристик, що відображають процес взаємодії людини з дійсністю (Л. С. Виготський,

О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, Д. О. Леонт'єв). Можна говорити про те, що поки ще не вироблено єдиного погляду на зміст і структуру особистісних смислів як системоутворюючих чинників особистісного розвитку, не виявлена їх специфіка. Крім того, існує термінологічна невизначеність даного поняття, не розкрито взаємозв'язок індивідуальних, соціальних, педагогічних, психологічних чинників в процесі формування і розвитку системи особистісних смислів, вкрай вузький спектр наявного психодіагностичного інструментарію для дослідження смислової сфери.

Полею взаємодії толерантності і особистісного смислу вибраний освітній процес. Ми виходимо з розуміння толерантності як терпимості і з її більш широкого розуміння – як “норми стійкості, що визначає діапазон збереження відмінностей популяцій і спільнот в дійсності”, що змінюється [10]. Толерантність в цьому її іншому, розширеному значенні виступає “як унікальний еволюційний механізм співіснування великих і малих соціальних груп, що володіють різними можливостями розвитку”. Сама терпимість у даному випадку постає не тільки в індивідуально–психологічній системі “людина – людина”, але й в більш складних системах – “людина – влада”, “людина – суспільство” тощо. Виникає необхідність у формуванні в підростаючого покоління здатності бути толерантним, у становленні у нього універсальних методів орієнтації в складному, різноманітному, суперечливому світі. Психологічна і соціальна задача переноситься в педагогічний план і звучить багатозначно – виховання толерантної свідомості. По суті, це світоглядна проблема.

Розглядаючи освітній процес як своєрідну модель культури (сукупність, безліч базових цінностей), важливо підкреслити, що освіта є чинник розвитку толерантних можливостей учнів, і це питання безпосередньо пов'язане з розвитком у них смислової сфери. Оскільки, базові цінності є не що інше, як “відкристалізовані смисли” людського буття в знаковому, текстовому, символічному стані, з одного боку, і “розкристалізовані смисли” в їх життєвих, реальних, ментальних проявах, з іншого, освітній процес виступає як смислова реальність, як поле безперервного “замикання” і “розмикання” зв'язків суб'єктивного досвіду цінностей культури і об'єктивних, як джерело, що живить особистіс-

но–сміслові структури свідомості [11]. Надзвичайно важливим є завдання осмислення того, що виявлені в ході навчання і виховання смисли – це “клітинки” свідомості, які в сукупності створюють матрицю їх життєвих орієнтацій.

При вивченні спрямованості особистості студентів, що вибрали як майбутню професійну діяльність професію соціального працівника, ми виходили з припущення, що особистісно-сміслові утворення спрямованості особистості є складною багатофункціональною системою, що характеризується наявністю внутрішньої динаміки, стан і якісні зміни якої виявляються в характері взаємодії її підсистем.

Динаміка особистісно-сміслових утворень особистості студентів обумовлена їх входженням в нову соціальну ситуацію розвитку: зміною місця в системі суспільних відносин, характеризується об’єктивною необхідністю освоєння специфіки ВУЗу і основ майбутньої професії в процесі здійснення різних форм нової провідної навчально-професійної діяльності, включенням в нові форми спілкування.

У дослідженні брали участь студенти 1–5 курсів Київського національного університету ім. Тараса Шевченка – майбутні соціальні працівники.

Аналіз результатів, отриманих у ході емпіричного дослідження, дав змогу сформулювати певні узагальнення.

Особистісно-сміслові утворення в структурі спрямованості особистості студентів майбутніх практичних психологів є складною багатофункціональною системою, що характеризується наявністю внутрішньої динаміки, стани і якісні зміни якої виявляються в характері взаємодії всіх підсистем особистості.

Зіставляючи результати, отримані у вибірках студентів залежно від часу навчання, можна констатувати наявність як загальних тенденцій, характерних для студентства взагалі – поза терміном навчання, так і особливих, що характеризують зміни і специфіку динаміки суб’єктивної сфери залежно від конкретних умов розвитку спрямованості особистості майбутнього соціального працівника. Вони обумовлені особливостями змісту конкретних етапів становлення у вищому навчальному закладі студентів як суб’єктів професійної діяльності.

Якщо на початку навчання у студентів переважають домінуючі прагнення і це ніяк не охарактеризує їх як толерантних, то до кінця навчання істотно посилюються аффіліативні тенденції. Окрім цього, аналіз показує, що якщо в першокурсників лідерські прагнення пов'язані із задоволеністю від реалізації домінування над іншими, то вже у студентів третього курсу їх честолюбство є залежним в першу чергу від пізнання, успіхів у навчанні, можливостей майбутньої професії.

Така динаміка, думається, не є випадковою. Підкреслимо, що нелінійний характер змін у суб'єктивній сфері студентів свідчить на користь нееволюційного типу розвитку. Розвиток спрямованості особистості здійснюється за логікою подолання суперечностей, криз. Цей момент заслуговує на особливу увагу і вимагає спеціальних досліджень, але вже в контексті отриманих даних можна говорити, що в основі розвитку професійної спрямованості особистості лежать суперечності між наявними формами і механізмами особистісно-смыслового обумовлення різних видів активності й ідеальними формами і механізмами, зміст яких задається об'єктивними вимогами освітнього простору ВНЗ, факультету, відділення, тобто особливостями соціальної ситуації розвитку, логікою навчально-професійної діяльності, фіксується в особистісних новоутвореннях. Переважання особистісно-смыслової симптоматики домінування на початку навчання, що є свідченням низької толерантності, обумовлено наявністю двох груп причин: з одного боку, дією соціальних чинників і чинників розвитку. Чинники розвитку закономірні і об'єктивно знаходять себе в переживанні студентами молодших курсів кризи в процесі свого розвитку, який характеризується в категоріях вікової психології негативізмом, упертістю, суперечністю, підвищеною конфліктністю, важковиховуваністю і т.д. Разом з цим, виявлений факт варіативності показників досліджуваних змінних свідчить про чутливість суб'єктивної сфери студентів до різного роду впливів – зовнішніх і внутрішніх, – має місце в житті, в процесі розвитку, особистісному і професійному становленні молодих людей, що свідчить про можливість цілеспрямованої діяльності по формуванню особистісно-смыслової сфери з боку організаторів навчально-виховного процесу.

Висновки. Аналіз проведеного нами дослідження дає підстави стверджувати, що розвиток особистісно-сміслової сфери відбувається під час навчання в процесі професіоналізації майбутніх соціальних працівників, здійснюється розвиток їх особистісно-сміслової сфери. При цьому розвиток толерантності відбувається як рух від випадково-ситуативного прояву толерантності, через визнання можливих толерантних відносин, до доброзичливих відносин у малій групі. Краще усвідомлюється конструктивний потенціал толерантності та актуалізується готовність до неї, що відповідає вимогам професії. Особливості динаміки розвитку обумовлені, з одного боку, закономірностями вікового розвитку особистості студента, з іншого, – особливостями університетської підготовки майбутніх соціальних працівників: змістом загально-професійних і спеціальних навчальних дисциплін, навчальної і виробничої практик.

Разом з тим дані дослідження доводять, що досвід, набутий студентами в період навчання і проходження практики, не завжди допомагає формуванню толерантних установок у міжособистісній взаємодії. Студенти практично досягають “цю науку” шляхом проб і помилок.

Ми вважаємо за необхідне наголосити, що першочерговим завданням вищої школи є формування професійної компетентності, яка проявляється у вмінні адекватно, безпристрасно оцінювати самого себе й свого партнера як рівнозначних суб’єктів взаємодії.

Перспективи дослідження проблеми вбачаємо в розвитку професійної рефлексії як передумови самопізнання, особистісного та професійного зростання, а також фактора підвищення толерантності.

Література

1. Толерантность как основа социальной безопасности / Под ред. Н.П. Медведева. - М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2002.
2. На пути к толерантному сознанию / Отв. ред. А.Г.Асмолов. – М.: Смысл, 2000.
3. *Лекторский В.А.* О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.
4. *Yovel Y.* Tolerance as grace and as right // La tolerance aujourd’hui (Analyses philosophiques). Document de travail pour le XIX-e Congrès

- mondial de philosophie, Moscou, 22–28 août, 1993. – Paris: Division de Philosophie et d’Ethique UNESCO, 1993. – С. 113–125.
5. *Иценко Ю.А.* Толерантность как философско-мировоззренческая проблема // *Философская и социологическая мысль*. – 1990. – № 4. – С. 48–60.
 6. *King P.* The problem of tolerance: Government and opposition // *J.G. London: School of economics and political science*. – 1971. – № 2. – С. 172–207.
 7. *Валитова Р.Р.* Толерантность: порок или добродетель? // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7: Философия*. – 1996. – № 1. – С. 33–37.
 8. *Глебович Т.М.* Специалист по социальной работе – принципиально новая профессия // *Социальная работа*. – 1992. – №1. – С. 45–48.
 9. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. – М., 1999.
 10. *Асмолов А.Г.* Толерантность: от утопии к реальности // *На пути к толерантному сознанию*. – М., 2000. – С. 5–7.
 11. *Выготский Л.С.* Собр.соч. в 6 т. / М.: Педагогика, 1983. – Т.3: История развития высших психических функций.

© Романчук О. М.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ В ОРГАНІЗАЦІЯХ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

О. В. Андрієнко

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПЕРСОНАЛУ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

У статті викладені результати емпіричного дослідження деяких складових професійної деформації персоналу кримінально-виконавчої служби України. Визначено гендерні відмінності мовленнєво-мисленнєвої компетентності співробітників та кращі білінгвістичні можливості жінок.

Ключові слова: гендер, професійна деформація, персонал кримінально-виконавчої служби України, ціннісні орієнтації, мовленнєво-мисленнєва компетентність.

В статье изложены результаты эмпирического исследования некоторых составляющих профессиональной деформации персонала уголовно-исполнительной службы Украины. Определены гендерные отличия языково-мыслительной компетентности сотрудников и лучшие билингвистические возможности женщин.

Ключевые слова: гендер, профессиональная деформация, персонал уголовно-исполнительной службы Украины, ценностные ориентации, языково-мыслительная компетентность.

The article reveals the results of empiric research of professional deformation of the personnel of the criminal-executive service of Ukraine. The gender differences of speech-thinking competence of the personnel and better bilinguistic possibilities of women are defined.

Keywords: gender, professional deformation, personnel of the criminal-executive service of Ukraine, value orientations, speech-thinking competence.

Постановка проблеми. Становлення та розвиток сучасного суспільства, поширення міжкультурної взаємодії в Україні стали об'єктивною передумовою того, що державна українська мова активно зайняла важливі місця в усіх сферах суспільного життя та використовується громадянами у різних видах діяльності, одним з яких є служба у силових структурах. Введення у навчальний процес Чернігівського юридичного коледжу Державного департаменту України з питань виконання покарань спеціальних курсів із підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців кримінально-виконавчої служби потребує розроблення та конструювання технології для професійної освіти, зокрема вивчення ділової української мови, як основи для побудови професійних знань.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать про те, що загальноприйнята у науковому обігу трикомпонентна модель комунікативної компетентності (мовна, дискурсивна, соціокультурна) фахівців іноземної мови неадекватно відображає специфіку перекладацького процесу (Т. Пастрик). Тому в процесі спілкування українською мовою російськомовних пенітенціаріїв, як і у перекладачів, особливої уваги набуває продуктивний білінгвізм, природа якого зумовлена поетапною реалізацією мовленнєво-мисленнєвої діяльності співробітника, що має спільні механізми як у використанні рідної російської, так і української мови.

Поетапний перебіг мовленнєво-мисленнєвої діяльності тривалий час перебував і перебуває в полі зору багатьох дослідників – Л. Виготського, Р. Гладушиної, Л. Засекіної, Г. Костюка, О. М. Леонтьєва, О. О. Леонтьєва, С. Максименка, Е. Носенко, І. Пасічника, Т. Піроженко, Н. Чепелевої, Т. Щербан та ін.

Важливим питанням порушеної гендерної проблеми є професійна деформація особистості співробітників, які працюють у кримінально-виконавчій службі України. Так званий “статутний дискурс”, який доповнений стройовими прийомами та вправами деструктивно, та особливо по-різному, впливає на співробітників та співробітниць інституту влади, захисту та контролю з суворою регламентацією поведінки, спілкування та взаємодії. Мова, постава, хода зі стройовими елементами у звичайних умовах завжди виділяли й виділяють військових із натовпу.

Необхідною умовою високого рівня активності особистості працівника правохонавчої установи є сформованість ціннісного рівня її службової діяльності. На загальнонауковому рівні це означає, що суспільно-виробничі цінності мають бути не лише складовою ціннісно-сислової сфери особистості, але й стати значущими для неї. Ціннісні орієнтації – це спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, надання переваги одним цінностям на відміну від інших у різних життєвих ситуаціях, спосіб диференціації об'єктів і явищ за їх особистісною значущістю [1–3]. Система ціннісних орієнтацій визначає ставлення особистості до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе, задає мотиви і цілі діяльності, регулює соціальні взаємини, спрямовує процес категоризації при побудові образу світу тощо [3–8].

Прискорений розвиток суспільних відносин змінює системи цінностей різноманітних страт, спільнот та осіб, які об'єднані спільними специфічними видами діяльності. Протягом останніх десятиріч активно вивчаються зміни ціннісної сфери окремої особистості та українського суспільства в цілому (І. Бех, М. Боришевський, З. Карпенко), зокрема учнівсько-студентської молоді (В. Дмитрієв, О. Завгородня, А. Лісневська). Але наукові розробки проблематики стосовно “системи цінностей” та чинників їх змін у співробітників кримінально-виконавчої служби, в контексті визначення психологічних основ їх професіоналізації, протягом тривалого часу залишались поза увагою дослідників. На особливу увагу заслуговують відмінності ієрархії цінностей російськомовних та україномовних співробітників у контексті білінгвістичної, мовленнєво-мисленнєвої компетентності, конструювання ціннісно-сислової ієрархії в залежності від того, якою мовою надається психодіагностичний інструментарій. Специфічність проблеми полягає в гендерних відмінностях деформації персоналу та його мовленнєво-мисленнєвої компетентності.

Метою статті було вивчення гендерних відмінностей професійної деформації персоналу кримінально-виконавчої служби України в побудові ієрархії цінностей російськомовних та україномовних співробітників у контексті білінгвістичної мовленнєво-мисленнєвої компетентності.

Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень дає можливість систематизувати наукові підходи до гендерної проблематики та визначити основні їх напрямки, поліаспектність яких постійно розширюють і доповнюють галузеві науки, про що свідчать класичні дослідження статеворольової поведінки та біологічної статі І. Кона [9], О. Кочаряна [10], Дж. Мані [11].

Дослідженню взаємодоповнення статей присвятили свої праці Р. Бейлз, Т. Парсонс, проблемі сексизму – Т. Говорун, О. Кікінежді, стандартизуванню тестів для вимірювання біполярних властивостей фемінності/маскулінності – Р. Кеттел, Д. Мошер, М. Сірків, оцінці гендерних ролей у сім'ї – І. Кон, гомосексуальній субкультурі – Дж. де Еміліо, І. Фрідман, концепції гомозабливої матері – І. Байбер, соціокультурним установкам та гендерним стереотипам – А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, Дж. Хайд, проблемі невротичного розвитку під тиском гендерних стереотипів – Т. Купер, психоаналітичним дослідженням сексуальності – К. Абрахам, З. Фройд, К.-Г. Юнг [12–16].

У контексті запропонованої статті особливої уваги заслуговує проблема відмінностей спілкування чоловіків і жінок, про що писали С. Ромейн, М. Сміт та Дж. Маєр [2; 8]. Ними була підтверджена гіпотеза про те, що особливості спілкування чоловіків і жінок суттєво залежать від ситуації спілкування, зокрема від статі співрозмовників та теми розмови.

Важливим дослідженням мовної презентації чоловіків і жінок є праці Р. Лакоф, Д. Спендер, Д. Таннен. Ці науковці розглядали повноцінність образу жінки в мовній картині світу [там само]. Заслуговують на увагу лінгвістичні дослідження андроцентричного характеру, що проводилися професором психології та жіночих студій Корнельського університету Сандрою Бем, яка експериментальним шляхом довела, що андрогінність вибирає найкраще з маскулінності та фемінності й відкидає всі їхні негативні аспекти [17].

Як наголошується у психологічній літературі, гендерні відмінності у мовленнєво-мисленнєвій взаємодії існують і у дітей, починаючи з молодшого віку [3; 12; 13; 18]. До найбільш стійких статевих відмінностей відноситься агресивність: у хлопчиків і чоловіків більше переважає відкрита фізична агресія, а

дівчатка та жінки частіше вдаються до прихованої вербальної агресії. У будь-якому віці дівчата частіше за хлопчиків бувають задіяні в “соціальних” іграх за участю інших дітей. Дівчатка й жінки більше прагнуть до спілкування, ніж хлопчики й чоловіки. А. Бодальовим встановлено, що обсяг спілкування у чоловіків у 1,5 рази менший, ніж у жінок [13].

Дані наукових досліджень свідчать, що жінки більш товариські, активні, емпатичні, доброзичливі та дбайливі, а чоловіки більш автономні, наполегливі, авторитарні. Вони характеризуються більшою емоційною стриманістю, тоді як жінки вільніше і повніше (зокрема вербально) виражають свої відчуття та емоції, у них раніше виникає потреба ділитися з ким-небудь своїми переживаннями, а також виникає здатність до співпереживання [19]. Жінки, як правило, більше схильні до любові й поблажливості, серед них частіше зустрічаються соціальні лідери. У багатьох дослідженнях наведені приклади, як жінки перевершували чоловіків за емоційною відвертістю (яку іноді вважають ознакою здатності до емпатії) [10].

Дослідження, проведені Д. Хол, показали, що жінкам взагалі властива більш високо розвинена здібність до розшифрування емоцій оточуючих їх людей, ніж чоловікам. Відмічено, що жінки перевершують чоловіків в емоційних компонентах емпатії там, де використовуються самозвіти, тобто приписують собі здатність співчувати іншим. Але коли застосовуються об’єктивніші методи, то з’ясовується, що статевої відмінності не існує.

Вивчення особливостей лідерства та керівництва чоловіків і жінок показало, що жінки-лідери демонструють міжособистісний та орієнтований на завдання стиль керівництва [3; 15; 18; 19; 20]. Часто жінки використовують стиль, який притаманний більшості керівникам чоловічої статі (зорієнтований на результат), особливо якщо вони посідають керівні посади в тих галузях, які традиційно вважалися чоловічими, при цьому жінки більш домінують, менш дбайливі, тобто більше відповідають маскулінному стереотипу [14; 20]. Відмічено, що статеві структура групи багато в чому впливає на стиль лідерства: чоловіки проявляють інструментальний лідерський стиль, коли працюють у чоловічій групі, й особливо продуктивні, коли керують чоловіками, але в змішаних по статі групах і жінки, і чоловіки-лідери – демонструють соціо-емоційну поведінку.

Загалом жіночий стиль керівництва – гнучкіший, жінки-лідери відвертіші та товариські. Вони схильні ділити владу з іншими, залучати підлеглих до загальної діяльності та підтримувати у них відчуття власної значущості. Керівники-чоловіки більш офіційні у відносинах з підлеглими, для них важливіша субординація та регламентація.

На переговорах чоловіки частіше використовують директивні мовні патерни, а жінки – патерни підтримки. Спілкуючись із представниками своєї статі, і чоловіки і жінки демонструють типізовані гендерні характеристики – жінки надають підтримку і поведуться експресивно, чоловіки у спілкуванні з іншими чоловіками практично не демонструють подібної поведінки. При появі в групі представників протилежної статі поведінка міняється: жінки поведуться директивно, а чоловіки надають підтримку. Часто дослідники виділяють наступні характеристики, за якими виявляються статеві відмінності у вербальній і невербальній поведінці на переговорах. Чоловіки говорять довше, частіше перебивають партнера по ділових переговорах ніж жінки. Жінки і в ділових і в інтимних розмовах ставлять більше питань, частіше використовують повторення, частіше виражають сумнів або заперечення з приводу своїх висловів, щоб пом'якшити нав'язування своєї думки і виразити хоч би мінімальну підтримку партнеру, частіше використовують дотики, усмішки і сміх, ніж чоловіки. Впливаючи на інших, жінки частіше використовують чарівність, соціальний інтелект, намагаються краще зрозуміти співрозмовника та володіти собою.

Психологами багатьох країн світу досліджувались особливості деформації особистості жінок, залучених до служби у силових структурах, але результати не є доступними широкому колу науковців. Проходячи, за А. Петровським, фази адаптації, індивідуалізації та інтеграції у службову спільноту з суворою регламентацією взаємодії, жінка часто залишається на стадії пристосування, а інтегрує, минаючи етап індивідуалізації. Але для жінок індивідуалізація важливіша, ніж розчинене пристосування до колективу, вона, інтегруючи в цю спільноту, починає відмовлятися від звичайної жіночої поведінки, в результаті, стає більш жорсткою послідовницею регламентацій.

У процесі становлення України як самостійної держави

перейшли на державну мову військові, мова набула національного забарвлення, але, на жаль, її деструктивний компонент, що деформує особистість, залишився незмінним. За попередніми спостереженнями автора, на перехідному етапі зміна статутної мови для працівників воєнізованих підрозділів з довготривалою вислугою років, мала скоріш терапевтичний ефект, тому що зменшила ефект стандартизації спілкування [20].

Отже, важливим питанням порушеної гендерної проблеми є відмінності деформації персоналу кримінально-виконавчої служби у побудові ієрархії цінностей російськомовних та україномовних співробітників у контексті білінгвістичної мовленнєво-мисленнєвої компетентності.

Методи та організація дослідження. Згідно з поставленою метою в період із жовтня 2007 р. по квітень 2008 р. була проведена дослідницька процедура встановлення ієрархії цінностей працівників пенітенціарних закладів та визначення гендерних відмінностей її побудови в залежності від віку, стажу роботи працівників, а також мови спілкування. У якості досліджуваних були обрані практичні співробітники установ по виконанню покарань, які проходили перепідготовку та підвищували свій професійний рівень у Чернігівському юридичному коледжі Державного департаменту України з питань виконання покарань протягом місяця у складі чотирьох навчальних груп кількістю по 30 співробітників, загальною чисельністю 120 осіб (кількість чоловіків – 98, жінок – 22), віком від 25 до 38 років.

У попередніх дослідженнях, нами були визначені статево-рольові, вікові та службові особливості деформуючого впливу пенітенціарної професії на особистість співробітників, які проявляються у надмірній маскулінізації жінок, інвективізації мови, “фемінізації “фені”, звуження експресивного репертуару тощо. Окреслена специфіка службової діяльності та професійного розвитку пенітенціарного персоналу, у якій суттєву роль відіграють особливості проходження нормативних життєвих криз у професійній сфері. Це вікові проміжки, перехідні періоди від одного рівня професійності, кар’єри до іншого. Результати наших досліджень щодо деструктивного впливу регламентованого спілкування у визначених В. Медведєвим кризових періодах професіоналізації співробітників, “народження професіонала” (18–23

роки), ”первинної професійної зрілості” (30–32 роки) та “професійної майстерності” (40–45 або 50–55 років), вказують на гендерні відмінності деформованої поведінки персоналу.

На даному етапі, досліджуваним було запропоновано проаналізувати цінності за методикою “Ціннісні орієнтації М. Рокича” у авторському карточному варіанті В. Скребця [18]. У процедурі дослідження, з метою визначення мовленнєво-мисленнєвої компетентності працівників, нами була використана додаткова методика у вигляді надання стимульного матеріалу спочатку українською мовою, а через місяць навчання – російською мовою. У цей проміжок часу зі співробітниками проводились активні тренінгові заняття; у процесі категоризації термінів та понять використовувались інтерактивні методи навчання; професійна інтеріоризація досвіду відбувалась на основі теоретичних знань та вмінь; перевірялись отримані знання у різноманітних практиках, семінарах тощо.

Отримані нами результати дослідження були проаналізовані у співвідношенні статі, віку, освіти, стажу роботи, займаної посади та мови спілкування, якій віддають перевагу співробітники у різних ситуаціях взаємодії. Водночас були отримані результати, які статистично та репрезентативно не претендують на фундаментальність та високу достовірність, але звертають на себе увагу відмінностями інтерпретації та побудовою співробітниками ціннісно-сислового ряду в залежності від надання матеріалів методики українською чи російською мовами. Дана додаткова методика проводилась у кожній із чотирьох груп та дозволяє припустити, що гендерні особливості білінгвізму які помічені у мовленнєво-мисленнєвій компетентності працівників, в деякій мірі визначають ієрархію цінностей персоналу кримінально-виконавчої служби України, та, можливо, також є особливістю професійної деформації персоналу правоправодавчих закладів.

У межах запропонованої статті розглянемо гендерні відмінності мовленнєво-мисленнєвої компетентності у побудові ієрархії цінностей пенітенціарним персоналом (табл.).

Результати дослідження та їх аналіз. За даними методики “Ціннісні орієнтації М. Рокича” були виявлені відмінності між чоловіками та жінками у побудові ціннісно-сислового ря-

ду персоналом (58 чоловіків та 12 жінок), які у процесі взаємодії спілкуються російською мовою (жінки: цінності – цілі *укр./рос.* $p=0,19$; цінності – засоби *укр./рос.* $p=0,15$; чоловіки: цінності – цілі *укр./рос.* $p=0,24$; цінності – засоби *укр./рос.* $p=0,21$).

Таким чином, значення різниці між чоловіками та жінками цінностей – цілей $\Delta p=0,215$ та цінностей – засобів $\Delta p=0,18$ свідчать, що у цій категорії співробітниці ближче розташовують ціннісні ряди та мають кращі показники у мовленнєво-мисленнєвій компетентності ніж чоловіки.

Однаково значимими були відмінності у побудові ієрархії цінностей також україномовними співробітниками при наданні матеріалів методики російською мовою (19 чоловіків та 4 жінок).

Таблиця

Гендерні особливості мовленнєво-мисленнєвої компетентності у побудові ієрархії цінностей пенітенціарним персоналом

Варіанти методики (українська, російська мови)	Коефіцієнти кореляції між україно- і російськомовними методиками		Різниця коефіцієнтів кореляції між чоловіками і жінками
	Жінки r	Чоловіки r	
ТЦ-ЦЦ (цінності-цілі)	0,19	0,24	0,215
ЦЦ-ЦЗ (цінності-засоби)	0,15	0,21	0,18
Вислуга років співробітниками			
до 5 років (87 осіб)			
ТЦ-ЦЦ (цінності-цілі)	0,02	0,03	0,025
ЦЦ-ЦЗ (цінності-засоби)	0,01	0,02	0,015
більше 10 років (33 особи)			
ТЦ-ЦЦ (цінності-цілі)	0,36	0,45	0,41
ЦЦ-ЦЗ (цінності-засоби)	0,29	0,4	0,35
Мова, якою краще володіють співробітники	Кількість жінок	Кількість чоловіків	Частка у %
українська	4	19	19,2
російська	12	58	58,3
українська і російська однаково	6	21	22,5

У співробітників, які вільно спілкуються обома мовами (21 чоловік та 6 жінок) мовленнєво-мисленнєва компетентність достатньо висока, що підтверджують підрахунки (цінності – цілі *укр./рос.* $p=0,01$; цінності – засоби *укр./рос.* $p=0,01$).

Отже, загальна відмінність ранжування цінностей при наданні матеріалів методики українською та російською мовами статистично достовірно менша у жінок ніж у чоловіків, що свідчить про більші білінгвістичні можливості співробітниць та кращу їх мовленнєво-мисленнєву компетентність.

Водночас у співробітників обох статей з вислугою до 5 років (вік до 27 років), відмінність ціннісно-смислового ряду статистично достовірно менша (цінності – цілі *укр./рос.* $p=0,025$; цінності – засоби *укр./рос.* $p=0,015$) ніж у чоловіків і жінок з вислугою більше 10 років (вік до 36 років) (цінності – цілі *укр./рос.* $p=0,41$; цінності – засоби *укр./рос.* $p=0,35$).

Таким чином, ці результати підтверджують той факт, що у молодих співробітників із не великою вислугою років мовленнєва не довготривала суворо регламентована взаємодія у процесі службової діяльності майже не має деструктивного впливу на особистість. А у досвідчених, із вислугою більше 10 років працівників, визначені деструктивні поведінкові зміни особистості.

Зазначимо, що особливість та умови започаткування та закріплення такої стереотипізованої поведінки підтверджує імпрінтінгове (рос. “запечатляющее”) психологічне походження (К.Лоренц) деформації у поведінці пенітенціарних працівників, яка можливо є наслідком довготривалої службової діяльності в умовах із суворою регламентацією спілкування [5; 10; 20]. Імпрінтинг, як психологічний процес “запечатлення” у молодих пенітенціаріїв після першого пред’явлення та без систематичного підкріплення дуже швидко був відтінений іншими значущими для особистості процесами та станами. Але для досвідчених працівників, у яких започатковувалось, а потім протягом багатьох років постійно підкріплювались досвідом, авторитетом, матеріальним достатком, іміджем, статусним положенням у суспільстві, зміна мови регламентованого спілкування ці “запечатлення” руйнує, та можливо, є достатньо ефективною для профілактики професійної деформації.

Вищесказане дає підстави зробити висновок, що довго-

тривала професійна діяльність із суворою регламентацією взаємодії, у процесі якої відбувалось отримання та виконання команд російською мовою, стереотипізувала особистість та виробила шаблонні реакції на стимул наказу або наданої вказівки, які з часом проявилися у змінах поведінки.

Отримані дані частково підтверджують наявні в науці уявлення про особливості мовленнєвої компетентності чоловіків та жінок, які виконують службову діяльність із суворою регламентацією взаємодії. Результати цього дослідження статистично та репрезентативно не претендують на фундаментальність та високу достовірність, але якщо припустити, що гендерні відмінності інтерпретації та побудови співробітниками ціннісно-смыслового ряду залежать від надання матеріалів методики українською чи російською мовами, це може свідчити про гендерні відмінності мовленнєвої компетентності та професійної деформації пенітенціарного персоналу.

То для того, щоб наше припущення підтвердилось, необхідно провести поглиблене лонгетюдне дослідження, у якому розширити репрезентацію вибірки (не менше 200 осіб) та надавати стимульний матеріал українською-російською, російською-українською, російською-російською, українською-українською мовами.

Висновки.

1. Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень і систематизація теоретичних підходів до гендерних особливостей професійної деформації персоналу кримінально-виконавчої служби України та відмінностей мовленнєво-мисленнєвої компетентності, виявлення специфіки деструктивного впливу професійної діяльності, сприятимуть науковому розвитку знань про взаємодію особистості і соціального середовища, статевих особливостей дискурсу та професійного спілкування пенітенціаріїв.

2. Загальна відмінність ранжування цінностей при наданні матеріалів методики українською та російською мовами статистично достовірно менша у жінок, ніж у чоловіків, що свідчить про більші білінгвістичні можливості співробітниць та кращу їх мовленнєво-мисленнєву компетентність.

3. Результати дослідження підтверджують наявні в науці факти, що у молодих співробітників із невеликою вислугою ро-

ків, мовленнєва не довготривала суворо регламентована взаємодія у процесі службової діяльності не призводить до деструктивних змін у поведінці особистості, а у досвідчених працівників із вислугою більше 10 років визначена професійна деформація особистості.

Література

1. Основи теорії гендеру: Навч. посібник. – К.: К.І.С., 2004. – 536 с.
2. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. – СПб., 2006. – С. 239–240.
3. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К., 2001. – 320 с.
4. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учеб. пособие. – СПб., 2005. – 431 с.
5. Белавіна Т.І. Специфіка ціннісних орієнтацій неповнолітніх засуджених до позбавлення волі // Наук. студії із соц. та політ. психології. – К., 2005. – Вип. 10 (13). – С. 172–180.
6. Белинская Е.П. Взаимосвязь ценностных ориентаций и образа социального мира // Мир психологии. – 2004. – №3. – С. 96–102.
7. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психол. журн. – 1999. – Т.20. – №5. – С. 38–44.
8. Купицына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учеб. для вузов. – СПб., 2001. – 319 с.
9. Кон И.С. Психология половых различий // Вопр. психологии. – 1981. – №2. – С. 47–57.
10. Кочарян А. С. Личность и половая роль: симптомокомплекс маскулинности-феминности в норме и патологии. – Х., 1996. – 380 с.
11. Money J. Developmental differentiation of femininity and masculinity compared // Farber S.M., Wilson R. The potential of woman. – New York, 1963. – 360 с.
12. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія. – К., 2004. – 311 с.
13. Дорошенко Н.М. Гендерні відмінності як поведінковий патерн // Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки. – 2001. – №2. – С. 50–54.
14. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчин и женщин. – СПб., 2002. – 544 с.
15. Харченко С.В. Особенности общения мужчин и женщин // Практик. психологія та соц. робота. – 2007. – №4. – С. 12–16.

16. *Хвостов А.А.* Гендерные особенности организационного поведения // *Вопр. психологии.* – 2004. – №4. – С. 29–37.
17. *Vet S.* Sex-role adaptability: One consequence of psychological androgyny // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1975. – Vol. 31. – P. 634–643.
18. *Скребець В.О.* Основи психодіагностики: Навч. посібник. – 4-те вид. – К., 2007. – 192 с.
19. *Бендас Т.В.* Гендерные исследования лидерства // *Вопр. психологии.* – 2000. – № 1. – С. 87–99.
20. *Андрієнко О.В.* Гендерні особливості деформації особистості в умовах службової регламентації спілкування // *Соціальна психологія.* – 2007. – №6. – С. 117–122.

© Андрієнко О. В.

Л. А. Найдьонова

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ЛАНДШАФТ РОБОТИ З КЛІЄНТОМ У “МАЛОМУ СВІТІ” СУСІДСТВА

Представлено теоретичний аналіз досліджень впливу ландшафтних характеристик сусідства на соціально-психологічні аспекти розвитку громади. Реалізовано мережний підхід до розуміння сусідства як “малого світу” на базі виділення сильних і слабких зв’язків у мережах міжособового спілкування (зв’язки і містки).

Ключові слова: сусідство, територіальна спільнота, громада, ландшафт, дизайн.

Представлен теоретический анализ исследований влияния ландшафтных характеристик соседства на социально-психологические аспекты развития общины. Реализован сетевой подход к пониманию соседства как “малого мира” на базе выделения сильных и слабых связей в межличностном общении (связи и мосты).

Ключевые слова: соседство, территориальное сообщество, община, ландшафт, дизайн.

Theoretical analysis of the research on influence of the neighborhoods landscape character to social-psychological aspects of the community development is in the article. Network approach to

understanding neighborhoods as “small world” was adopted on the base of singling out the strong and weak relations (bonds and bridges) in the interpersonal communication.

Keywords: neighborhoods, local community, community, landscape, design.

Благополуччя людини в сучасному суспільстві – головний напрям пошуку багатьох соціогуманітарних дисциплін. Робота з клієнтом передбачає насамперед допомогу людині в розв’язанні особистих проблем, проте індивідуальне благополуччя не може бути відокремленим від соціального контексту. Зростання стресогенності сучасного світу призводить до зростання потреби в психологічній допомозі, причому в таких обсягах, що жодне суспільство не може дозволити собі професійний ресурс індивідуальної допомоги всім, хто її потребує. Саме криза клінічної психології в американському суспільстві приводить до виникнення психології спільнот, – дисципліни, принципово екологічно спрямованої. Допомога людині базується на тому, щоб розвивати здорову спільноту, яка створює умови для індивідуального благополуччя. *Проблема* полягає в дефіциті знань про особливості впливу ландшафтних характеристик території на розвиток здорових сусідських стосунків у громаді, які можуть стати значним соціально-психологічним ресурсом розв’язання особистих проблем і стабілізації психологічного благополуччя.

За останні чверть століття у світі склалася нова галузь професійної діяльності і наукових досліджень – психологія спільнот, яка виступає загальною теоретичною основою соціальної роботи, зокрема спрямованої на розвиток територіальних громад. В Україні ця прикладна галузь наукових досліджень має довгу передісторію, але досить коротку історію свого розвитку, не зважаючи на надзвичайно актуальний соціальний запит. Багато проблем, які вимагають нагального розв’язання і ставлять країну на межу катастрофи в недалекому майбутньому, можуть бути розв’язані завдяки розвитку соціально-психологічного ресурсу місцевої спільноти, формуванню і усвідомленню локального соціального капіталу. Наприклад, екологічна проблема “малих річок” як дефіцитного водного ресурсу в нашій країні, завжди була справою честі місцевої громади, кожна родина якої

мала обов'язок внести частку своєї праці в розчищення ріки.

Сьогодні занедбаність цих малих струмочків, копанок і річечок по всій країні перетворюється на велику державну проблему, фінансовий тягар якої виглядає непосильним. А з давніх-давен громади наводили лад на своїй землі, не залучаючи до цього державне регулювання. Цей приклад може слугувати певним індикатором стану розвитку (а саме – пригніченості) місцевих громад.

Корозія сусідських відносин під впливом багатьох чинників додає гостроти проблемі руйнування суб'єктивного благополуччя, адже зменшує ресурс соціальної підтримки. Звичайно, в сучасному суспільстві не можуть ефективно функціонувати механізми соціальної підтримки, характерні для традиційних громад минулого. Проте цілеспрямоване вивчення і моделювання процесів природної соціальної підтримки є надзвичайно важливим і актуальним науковим завданням.

Метою статті є теоретичний аналіз передумов відновлення благополуччя локальної спільноти на рівні сусідських відносин, що якнайкраще відповідають метафорі ландшафту.

Теоретичний аналіз та його результати. Ландшафт як географічне поняття позначає цілісність, визначену сталим співвіднесенням елементів. Географічний ландшафт – основна одиниця фізико-географічного районування території; генетично єдиний район з однотипним рельєфом, геологічною будовою, кліматом, загальним характером поверхневих і підземних вод, закономірною відповідністю ґрунтів, рослинних і тваринних спільнот. У мистецькознавчій традиції, яку використовує постмодерністська філософія ландшафт конституює багатомірність структур буття і людського мислення, задає рамку знання для функціонування поєднаних словоформ (простір, поверхня, глибина).

Географічні метафори досить поширені в сучасній психології, мабуть, взагалі описати живе життєздійснення суб'єкта поза географічними аналогіями неможливо. Загалом метафоричне мислення як здатність до одночасного усвідомлення чогось на декількох рівнях символічної діяльності є необхідною скла-

довою практичної психологічної роботи. Після виходу в світ роботи канадського психотерапевта Дж. Аллана “Ландшафт душі дитини” (у 1988 р., а російською мовою – у 1997) [1] метафора ландшафту надійно закріпилася в професійному тезаурусі психотерапевтів. Означає загальну рамку означення життєвого простору людини, який вміщує найрізномірніші елементи. Психотерапевтичний процес створює безпечний простір. Дає можливість розширити мислення професіоналів щодо шляхів надання допомоги на основі дискурсу подорожей унікальними світами.

Ландшафти цих фантазійних казкових світів пов’язують із функціонуванням колективного несвідомого, присутнього в душі дитини (і зберігається в душі дорослого). А колективна душа найтіснішим чином пов’язана із реальними фізичними ландшафтами, в яких живе народ. За словами російського письменника Володимира Солоухіна: як у пейзаж, створений митцем, вкладено частку його душі, так у ландшафт будь-якої країни вкладено душу народу, його уявлення про красу і доцільність. Без смислової частини ландшафт втрачає свою сутність, перетворюючись лише на сукупність природних і штучних елементів. На жаль, досі залишається недостатньо опрацьованим у психології навіть на рівні метафоричної єдності зв’язок двох виділених ландшафтів (географічного і душевного) із мережею міжособистісних стосунків, вписаних і сконфігурованих у відповідності до ландшафту спільноти. Саме територіальна спільнота є тим суб’єктом, який здатен протягом життя декількох поколінь змінювати і дизайнувати фізичні ландшафти. Спільноти різних масштабів – від національного до місцевого рівня сусідства – вписані одна в одну і нерозривно пов’язані із територіями, що займають. Однією із суттєвих складових соціального капіталу спільноти є мережа міжособових стосунків, яка може стати потужним ресурсом благополуччя людини.

Постановка проблеми нашого дослідження полягає в тому, щоб визначити ті ознаки сусідства, що сприяють формуванню здорового середовища повноцінного відновлення функцій громади в наданні ресурсу мережі соціальної підтримки її членам. Визначення цих ознак сприятиме ефективності професійної інтервенції як втручання в соціальні мережі клієнта.

Нове тисячоліття ознаменувалось створенням теорії “ма-

лого світу” (ТМС) на перетині досліджень соціальних мереж у математиці, економіці, функціонуванні Інтернет, нейромереж, навіть харчових мереж в екологічній системі, які поєднуються загальною назвою наук про складність. У вивченні цих різноманітних мереж було виявлено схожі закономірності, зокрема, відмінності між сильними і слабкими зв'язками елементів певного “малого світу”. Сила мережі залежить від зв'язків між елементами, сильні зв'язки складають меншість в мережі, слабкі ж є найбільш фундаментальними. В соціальних мережах такі слабкі зв'язки позначаються як соціальні мости. Якщо руйнуються сильні зв'язки коротких дистанцій, це призводить систему до колапсу. Без слабких зв'язків спільнота стає фрагментарною, перетворюється на набір ізольованих клік. Домінування сильних зв'язків підвищує поляризованість, залежність системи, проте забезпечує її певну стабільність (зникнення одного з елементів мережі не викликає значної її фрагментації) [2, с. 287].

Для досягнення благополуччя людини в інтеграції її в територіальну спільноту мають розвиватись і сильні й слабкі зв'язки її мережі міжособового спілкування. До сильних зв'язків відносяться родинні, дружні стосунки, спілкування з емоційно значущими людьми, референтними групами. Значущість слабких зв'язків та їх ресурсна спроможність у наданні соціальної підтримки, на жаль, недооцінюється. Соціальні мости, які підтверджують присутність людини у широкому загалі свідків її життя, є зонами наявності потенційного ресурсу соціальної підтримки. Широта соціальних контактів визначає можливість активізації соціальної мережі на ситуативну підтримку, відновлення сильних зв'язків через поглиблення існуючих соціальних містків.

Стихійно більшість дітей засвоює закономірності існування соціальних мереж на прикладі батьків, а також у середовищі спілкування однолітків. Розширення, а інколи й реконструкція соціальної мережі складає один із найважливіших напрямів соціальної роботи. Необхідною компетенцією для виконання завдань цього роду є уявлення про позитивні риси сусідства, здатного створити благополучну територіальну спільноту. Таким чином, робота з відновлення ландшафту душі окремого клієнта може одночасно бути ландшафтним дизайном спільноти.

У цьому напрямі можна спиратись на досягнення психології спільнот, у провідних працях представників якої [3] виокремлено цілу низку прогресивних характеристик.

Так, Рапопорт [4], розглядаючи умови зменшення стресогенності спільного життя, визначив як базове підґрунтя перебування з приємними людьми наодинці. Для цього потрібні: спілкування однією мовою, що полегшує комунікацію, робить можливим дії з мінімумом пояснень, коли більшість акцій може бути передбачено, а можливість помилки інтерпретації зводиться до мінімуму.

Наявність громадських організацій, які полегшують колективні дії в спільноті може вважатись другою позитивною характеристикою благополучної спільноти. Ці організації прибирають бар'єри інтеракцій, дають можливість зустрічатись, вирішуючи певні проблеми, працювати на постійній основі, але без зобов'язань мати подальші дружні стосунки. Досвід бути активно задіяним в роботі таких громадських організацій трансформує окремого індивіда в члена спільноти. Деякі автори, наприклад Джейсон [5] розглядають наявність громадських організацій індикатором певного розвитку спільноти, як особливої самоорганізованої соціальної сутності.

Яновіц, Шутлес [6] виділяють поняття локальних фасилітаторів, які надають місце і можливість збиратися людям разом, створюючи полегшені умови для зустрічей та інтеракцій: школи, магазини, парки, дитячі майданчики, релігійні споруди, громадські центри. Загальним соціальним інтересом є збереження адекватності цих фасилітаторів своїм громадським функціям і якості їх виконання, навіть в умовах приватної власності чи ідеологічної заангажованості.

Наступна риса – це створення умов, в яких індивідуальні мешканці отримують вигоду від успіху і втрати від поразок колективу. Регулювання землекористування, контроль дизайну, спільна власність на землю, самоуправління підвищує взаємозалежність між мешканцями, дає резидентам законом закріплену зацікавленість у колективному успіху, підсилює сусідство як каталізатор колективних акцій.

Нагадування мешканцям про події їх колективної пам'яті теж виділяється авторами (наприклад, Лоуенфалом [7]) як важ-

лива прогресивна характеристика ландшафту спільнот. Локальні організації певним чином фіксують, нібито записують, події, зберігаючи їх у колективній пам'яті, святкуючи річниці, неодноразово переказуючи минуле.

Прогресивне сусідство заохочує до спільного проведення вільного часу. Дослідження, проведені наприкінці 70-х років у таких великих містах як Балтімор, підтвердили, що при зустрічі люди мають більше шансів вступити в міжособову взаємодію, коли вони відпочивають, ніж коли працюють, а ігрова позиція більше провокує товариські стосунки. Тому в план розвитку міста було включено створення низки розважально-відпочивальних центрів, в яких комунікація сприятливіша й більше наповнена смислами, ніж у суто торговельних.

Автори, які займаються дизайнуванням соціальних інновацій до прогресивних рис сусідства, з точки зору розвитку громади, відносять деякі суто територіальні характеристики. Здавалось би, яким чином архітектурна єдність в оформленні будинків чи чіткість позначення меж певного поселення може сприяти розбудові громади. Проте в низці досліджень виявлено прямий зв'язок між цими зовнішніми факторами і швидкістю формування самокерованої громади. Дія цих чинників пояснюється тим, що такі зовнішні ознаки полегшують процеси ідентифікації до своєї територіальної спільноти, сприяють диференціації від інших спільнот, а останній чинник (наявності певних кордонів) допомагає контролювати присутність небажаних представників "чужих", що також сприяє швидшому усвідомленню й інтеграції громади.

Висновки і перспективи. Таким чином, можна зробити висновок про вплив територіального дизайну сусідства як частини ландшафту: виділено низку характеристик сусідства, які сприяють розвиткові здорової громади. Певна уніфікація (введення зовнішньої схожості) ландшафтного дизайну дає змогу впізнати людей, що привабливо схоже сприймають світ, сприяє формуванню відчуття "ми", визначенню того, що ми є як група і допомогти іншим сприймати нас як групу. Відповідний ландшафт, його прогресивний дизайн і відмінності аранжування, таким чином, сприяють інтеграції спільноти, налаштовують мешканців на взаємодію один з одним і початок колективних дій.

Певно, що сам по собі будь-який дизайн без його смислового наповнення і системного використання (навіть інтуїтивного – як частини проекту розвитку спільноти) перетворюється на пусту імітацію.

Результати проведеного теоретичного аналізу свідчать про важливість врахування ландшафтних характеристик та їх дизайну при здійсненні соціальної роботи, спрямованої на розвиток територіальної спільноти і забезпечення психологічного благополуччя її членів. Усвідомлення ландшафтних характеристик як ресурсу додає додаткових можливостей у визначенні напрямків здійснення коригуючої та профілактичної роботи. Особливо актуальними такі ресурси можуть виявитись для комплексного розв'язання проблем підліткових спільнот, які стихійним чином опановують територію свого існування, спираючись на ті можливості, що вона потенційно здатна їм надати. Несвідоме інтуїтивне засвоєння особливостей урбаністичного ландшафтного дизайну, що ми успадкували від минулого, спрацьовує як елемент колективного несвідомого локальної спільноти. Перетворення можливе на основі активної колективної дії в напрямку упорядкування територій з наданням їм необхідних для громади чи окремої групи можливостей.

Наприкінці хотілося б наголосити на перспективності подальших соціально-психологічних досліджень закономірностей перетворення урбаністичних ландшафтів окремими територіальними громадами та вбудованими в них групами з метою свідомого й цілеспрямованого використання виявлених ефектів у соціальній роботі з громадою.

Література

1. Аллан Дж. Ландшафт детской души / Пер. с англ. Ю.М.Донца; Под общ. ред. В.В.Зеленского. – СПб. – Минск: Диалог: Лотаць, 1997. – 256 с.
2. Romis O. Neighbourhood Regeneration – From Integrated Development to Local Capital // Designing Social Innovation / Ed. By Bob Martiens & Alexander G. Keul. – Cambredge: Hogrefe & Huber Publishing, 2004. – P. 281–289.
3. Brower S. Community-Generating neighborhoods // Designing Social Innovation. / Ed. By Bob Martiens & Alexander G. Keul. – Cambredge: Hogrefe & Huber Publishing, 2004. – P. 273–280.

4. *Rapoport A.* Neighborhood heterogeneity or homogeneity: the field of man-environment studies // *Architecture and Behavior*. – 1980/81. – № 1(1). – P. 65–77.
5. *Jason L.A.* Community building: values of sustainable future. – Westport, CN: Praeger, 1997.
6. *Janovitz M., Suttles G.D.* The social ecology of citizenship // *The management of human services* / Ed. By R.Sarri & Y. Hasenfeld. – N.Y.: Columbia University Press, 1978. – P. 80–104.
7. *Lowenthal L.* The past is a foreign country. – Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1985.

© **Найдюнова Л. А.**

Л. В. Никоненко

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ СТРАТЕГІЙ ЗМІНИ ПОВЕДІНКИ СУБ'ЄКТІВ РЕОРГАНІЗАЦІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Розглядаються методологічні підходи до побудови стратегій реорганізаційних заходів у закладах освіти. Наголошується на впровадженні системного підходу, який враховує особливості всіх суб'єктів освітнього процесу.

Ключові слова: суб'єкти реорганізації, стратегії зміни поведінки, етапи впровадження реорганізації.

Рассматриваются методологические подходы к построению стратегий реорганизационных мероприятий в учреждениях образования. Акцент делается на внедрении системного подхода, который учитывает особенности всех субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: субъекты реорганизации, стратегии изменения поведения, этапы внедрения реорганизации.

This article is about the methodological approaches to forming the strategies of reorganization in the education system. The accent is made on the implementation of the system approach which takes into account the peculiarities of all the subjects of the educational process.

Keywords: subjects of reorganization, strategies of changing behavior, phases of deployment of reorganization.

Постановка проблеми. Реформи, що проходять у системі освіти мають заздалегідь визначені критерії стосовно впровадження нових технологій навчання (термін навчання, віковий ценз вступу до школи, наповнення навчальних програм, критерії оцінювання успішності учнів, вимоги до освітнього рівня педагогів тощо). Але технологічний підхід не охоплює своєю увагою соціокультурні особливості організаційної структури системи освіти і залишає поза увагою необхідність зміни, в першу чергу, культурних засад діяльності.

Мета: провести огляд концепцій впровадження реорганізацій і розглянути можливість їх комбінації задля поліпшення функціонування системи освітніх закладів. Увага приділяється важливості застосування системного підходу, як необхідної передумови ефективних змін.

Вітчизняні психологи приділяють достатню увагу розробці методологічних підходів щодо впровадження нових культурних засад у навчальний процес, була проведена достатня кількість успішних апробацій. Серед принципів, необхідних для успішного впровадження реформ, знайшли своє відображення у сучасному науковому пошуку такі:

– гуманізація освіти (Г. О. Балл, В. В. Рибалка, П. С. Перепелиця, Д. Ф. Крюкова та ін.) [1];

– творчий підхід (О. Л. Вознесенська, В. В. Рибалка, Л. Г. Чорна та ін.) [2–4];

– особистісно орієнтований підхід у навчанні (В. В. Рибалка, В. І. Панченко та ін.) [1; 3];

– принцип єдності соціалізації та індивідуалізації в процесі навчального процесу (В. І. Гордієнко [1]);

– принцип наступності у побудові особистісно-орієнтованої профільної та професійної підготовки (П. С. Перепелиця) [1];

– принцип духовності (Е. О. Помиткін) [1; 5].

Результати досліджень та апробацій демонструють значний потенціал наукових здобутків. Але, на жаль, значного поліпшення функціонування системи в цілому не спостерігається.

Наступним надзвичайно важливим кроком є винайдення дієвих стратегій та технологій впровадження задекларованих принципів у навчальний процес всієї системи освіти. Також важливим науковим завданням є визначення чітких критеріїв, показників, які могли б оцінити ступінь впровадження вищезазначених принципів в освітній процес.

Реформування системи загальноосвітньої школи можна розглядати як задачу організаційної психології. Приділяли увагу особливостям перебігу внутрішньогрупових процесів організацій в період реорганізацій такі автори: Д. Стюарт, Д. Хей, Ді Кліменті, О. Іванова, А. Бандурка, С. Бочарова, Є. Землянська та ін [6–9].

Д. Стюарт [8] наголошує, що зміни в організації наступають внаслідок індивідуальних змін працівників і досягаються в процесі навчання. Як одним із дієвих механізмів навчання автор називає запровадження тренінгів та інших видів просвітницько-освітньої роботи. Метою сукупності всіх методів навчання є створення такої організації, яка здатна до навчання і самонавчання, що і є рушійною силою змін.

О. Іванова також поділяє важливість створення культури саморозвитку в організації та у своїй роботі приділяє увагу таким важливим аспектам, що забезпечують ефективне впровадження змін:

- системний підхід, як необхідна умова;
- необхідність приділяти увагу не тільки діяльності, спрямованій на вирішення базової задачі організації. Важливим автор вважає турботу про розвиток позитивних стосунків між членами колективу;
- багатоваріантність підходів при вирішенні виробничих завдань [10].

Концепція зміни поведінки, розроблена Ді Кліменті і Прочаскою [9], була створена для ілюстрації поетапного процесу змін, що переживає людина, організації або певна мала група. Основними постулатами цієї концепції є прийняття складності, багатоетапності і поступового впровадження нових форм поведінки, які дозволяють покращити якість життя людини.

Згідно концепції, запропонованої авторами, людина при зміні поведінки на більш бажану, переживає декілька етапів.

Кожному з них притаманні свої специфічні складнощі та перепони, які потребують зовнішньої допомоги або поглибленої уваги самого суб'єкта змін. Згідно цієї концепції, для успішного проживання “Кола змін” людина, організація або мала група проходить такі етапи:

- незацікавленість у змінах;
- обмірковування змін;
- підготовка змін;
- виконання змін;
- утримання змін;
- зрив;
- стійка конструктивна поведінка.

Також Ді Кліменті і Прочаска підкреслюють, що для досягнення стійкої конструктивної поведінки людина може декілька разів повертатися на попередні етапи змін і це є характерним процесом при опануванні нових поведінкових стереотипів. Коротко розглянемо особливості, складнощі та ефективні стратегії, притаманні кожному етапу змін.

Незацікавленість у змінах проявляється в абсолютному ігноруванні наявності самої проблеми. Характерним висловом на цьому етапі можуть бути такі фрази: “Немає абсолютно ніякої проблеми. Завжди так було”.

Дійсно, на цій стадії людина, група або організація не здатна вирішити проблему, тому що не бачить її. Дієвою стратегією на цій стадії є допомога побачити проблему, усвідомити сам факт її наявності. Інші стратегії не спрацюють і будуть викликати реакції активної або пасивної протидії.

Обмірковування змін. Ця стадія починається тільки тоді, коли людина, група або організація признала наявність проблеми та погодилася із її негативним впливом на життєдіяльність. Характерними поведінковими проявами цієї стадії буде аналіз і співставлення негативних і позитивних наслідків актуальної поведінки, пошук інформації, яка допоможе змінити стан справ на краще. Згідно спостережень авторів концепції ця стадія може тривати від декількох хвилин до декількох років.

Підготовка змін розпочинається тільки тоді, коли людина, група або організація в цілому починає вірити, що зміни можливі і призведуть до покращення якості життя, підвищення

ефективності діяльності. Для цього періоду є характерними такі поведінкові ознаки:

- продумується та деталізується нова стратегія поведінки або способи функціонування організацій;
- закуповується необхідне обладнання, матеріальні засоби, без яких проведення змін неможливе;
- іде пошук додаткових знань по тематиці.

Це можуть бути звертання до фахівців за консультацією, читання інформаційних брошур або іншої літератури. Для організації ознакою цього періоду може бути запрошення зовнішніх консультантів або науковців для проведення лекцій або тренінгів, прояви зацікавленості стосовно обраної тематики на конференціях, круглих столах, звертання до неурядових організацій за технічною та інформаційною допомогою.

Виконання змін починається з позитивного рішення поводитися інакше, ніж раніше. І саме з моменту прийняття рішення людиною або в організації починається період активних змін. Конструктивною поведінкою для цього періоду є:

- прийняття чіткої, реалістичної і досяжної мети;
- створення реального дієвого плану по досягненню поставленої мети (наприклад: написання порядку послідовних дій і економічних розрахунків, які дозволять запровадити зміни).

На цьому етапі людина або організація можуть потребувати зовнішньої допомоги у побудові плану подальших дій або пошуку ресурсів у випадку, коли їх недостатньо. Також є потреба у позитивному підкріпленні та заохоченні нових поведінкових моделей.

Утримання змін – це період адаптації до нових поведінкових моделей. Зовнішнім консультантам важливо усвідомлювати, що для підтримання нового способу життя людині або організації спочатку потрібно значно більше зусиль, ніж при використанні старих поведінкових моделей і способів діяльності. Тому як і на попередній стадії надзвичайно важливим аспектом залишається підтримка та заохочення. Якщо людина або організація не здатна утримати зміни – наступає повернення до старих звичок, способів взаємодії або виробництва.

Зрив – неминуча і закономірна стадія в процесі опанування нового способу життя. Це варто усвідомлювати як надавачам,

так і отримувачам допомоги. Усвідомлення дозволяє запобігти або вчасно позбутися почуттів провини, агресії, відчуття зневіри стосовно можливості опанувати новий спосіб поведінки. Тому на стадії планування важливо обговорити можливі дії, які будуть втілюватися, у випадку повернення до старих форм поведінки або взаємодії. Доречно завчасно відповісти на такі запитання:

Що може спровокувати повернення до старих форм поведінки?

Які дії будуть здійснені у випадку зриву?

До кого людина або організація звернеться по допомогу у випадку неможливості самостійно подолати причини, що викликали зрив?

Для *стійкої конструктивної поведінки* характерним є те, що нові раніше форми поведінки стають неусвідомленими і автоматичними, їх виконання не потребує ні зусиль, ні додаткових роздумів.

Модель зміни поведінки “BEHAVE” [7] була наступною концепцією, що використовувалася при побудові тренінгових програм для менеджерів освітніх закладів. Вона дозволяє чітко і деталізовано відповісти на такі ключові запитання:

- 1) визначення цільової аудиторії, що є отримувачем запланованих інтервенцій;
- 2) поведінка, яка становить проблему для представників цільової аудиторії або організації;
- 3) ключові фактори, що впливають на виникнення та утримання деструктивної поведінки;
- 4) види інтервенцій, які позитивно вплинуть на представників конкретної цільової аудиторії.

Деталізоване визначення цільової аудиторії, що є отримувачем запланованих інтервенцій передбачає відповідь на запитання, які сприятимуть побудові ефективних освітніх заходів. При аналізі враховуються такі фактори:

- опис психологічних, освітніх, соціокультурних, вікових особливостей представників певної цільової аудиторії;
- потенційний тип реагування на впливи (можливі реакції опору; чутливість; визначення вірогідності поведінкових змін тощо);

– доцільність (можливість доступу науковців, неурядових організацій до представників цільової аудиторії; ресурси, необхідні для проведення інтервенцій; традиції та звичаї цільової аудиторії тощо).

Визначення проблемної поведінки, яка становить проблему представників цільової аудиторії базується на вивченні літературних джерел та попередніх дослідженнях; спілкуванні з представниками цільової аудиторії; співставленні реальної та ідеальної поведінки стосовно проблеми. Також предметом аналізу є попереднє визначення найбільш доцільних і вірогідних змін, що можливі після психологічних, інформаційних, організаційних впливів і призведуть до покращення способу функціонування організації.

Визначення ключових факторів, що впливають на виникнення та утримання поведінки, що представляє проблему, також визначається після спеціалізованих досліджень (наприклад: літературний аналіз, фокус-групи, неструктуроване інтерв'ю, опитування, вивчення аналітичних звітів НУО про попередню діяльність тощо).

Фактори за своїми ознаками можуть поділятися на такі категорії:

- особистісні (особливості типу темпераменту, освітній рівень, гендерні ознаки, психологічні вікові особливості тощо)
- міжособистісні (наприклад: взаємодія в родині або в робочому середовищі; рівень довіри до керівництва або зовнішнього консультанта; культурні традиції конкретної громади або організації тощо)
- організаційні (наприклад: структурні особливості організації, що є отримувачем консультативної допомоги);
- політичні фактори (наприклад: політика в галузі освіти, демографічна політика на рівні держави або конкретного регіону тощо).

Обрання видів інтервенцій, які позитивно вплинуть на представників конкретної цільової аудиторії, базується на врахуванні ключових факторів, що спричиняють проблемну поведінку. Попередній аналіз типів можливих інтервенцій дозволяє уникнути неефективного використання ресурсів і діяти найбільш ефективним способом.

Системний підхід при впровадженні реорганізацій передбачає інформаційні, освітні, психологічні впливи, що охоплюють всіх суб'єктів взаємодії, а не тільки проблемні (“ідентифіковані”) ланки. Необхідність системного підходу при впровадженні змін в родині раніше детально розглядалася класиками системної сімейної терапії (К. Вітакер, В. Сатір, С. Мінухін, Г. Вебер, К. Хелінгер, А. Шутценберг та ін.). Основним положенням цього підходу є твердження, що для запровадження конструктивних змін необхідно розглядати функціонування не окремих складових системи (наприклад, носіїв симптомів). Приділення уваги сукупності взаємодій, взаємовідносин (усвідомлених або неусвідомлених) всіх членів родини, організації або малої групи – є необхідною умовою попередження рецидиву. Цей підхід знайшов відгук і у представників організаційної психології, які розглядають організацію, як складну систему[11]. За твердженням Е. Невіса [12], організаційне консультування є взаємодією організації, як системи і консультанта, що запроваджує такі зміни, що сприяють покращенню ефективності діяльності організаційної системи.

Висновки. Вважаємо, що для позитивного перебігу реформ загальноосвітньої школи слід запровадити комплекс заходів, спрямованих на систему в цілому, на протигагу суто технологічному підходу. Деталізований огляд різноманітних стратегій та видів впливів, що сприяють ініціюванню поведінкових і культурологічних змін усіх суб'єктів процесу реорганізації, є надзвичайно важливою передумовою запровадження нових культурних норм. Усі вищеописані концепції дають змогу заздалегідь враховувати і коригувати перебіг реорганізаційних процесів.

Література

1. Психологія особистісно орієнтованої підготовки учнівської молоді: Наук.-метод. посібник / Г. О. Балл, М. В. Бастун, Л. В. Никоненко та ін.; За ред. В. В. Рибалки. – К.: УПППО АПН України, 2002. – 284 с.
2. *Вознесенська О.Л.* Соціально-психологічна робота із сім'єю в системі позашкільної освіти // Наук. студії із соц. та політ. психології: Зб. ст. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 14 (17). – С. 153–163.

3. *Рибалка В.В.* Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник. – К.: ІМЗН, 1996. – 236 с.
4. *Чорна Л.Г.* Теоретична модель вікових проявів творчого потенціалу індивіда // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. “Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність”. – К.: Либідь, 2006. – С. 246–252.
5. *Помиткін Е.О.* Проблема розвитку та діагностики духовних ціннісних орієнтацій у старшокласників // Практ. психологія та соц. робота. – К., 1998. – №10. – С. 8–11.
6. *Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В.* Психология управления. – Х.: Фортуна-пресс, 1998. – 464 с.
7. Роздаткові матеріали до тренінгу “Підготовка тренерів для обучення інструкторів для роботи с населением по профилактике ПГ”. Матеріали: “Система поведення для програмного планування” / Міжнародна Федерація Червоного Хреста та Червоного Півмісяця, Київ, 12–15 червня 2007 р. – К., 2007.
8. *Стюарт Дж.* Тренинг организационных изменений. – СПб.: Питер, 2001. – 107 с.
9. *Prochaska J.O., DiClemente C.C.* Towards a comprehensive model of change // Miller W R, Heather, N (Eds). Treating addictive behaviors. Processes of change. – N. Y.: Plenum Press, 1986. – P. 3–27.
10. *Иванова Е. В.* Тренинг управления изменениями в организации. – СПб.: Речь, 2007. – 292 с.
11. *Бакирова Г.Х.* Тренинг управления персоналом. – СПб.: Речь, 2004. – 400 с.
12. *Невис Э.* Организационное консультирование: Пер. с англ. – СПб.: Изд-во Пирожкова, 2002. – 224 с.

© **Никоненко Л. В.**

І. В. Пахомов

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ РЕЛІГІЙНИХ КОНФЕСІЙ ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ ДО ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ

Аналізуються форми соціальної роботи різних релігійних конфесій із засудженими до позбавлення волі. Зроблено висновок, що найбільш різноманітні соціальні заходи здійснюються представниками протестантських конфесій: надання гуманітар-

ної допомоги, можливість пройти курс лікування від алкоголізму або наркоманії в реабілітаційному центрі.

Ключові слова: соціальна робота, релігійні конфесії, засуджені до позбавлення волі.

Анализируются формы социальной работы различных религиозных конфессий с осужденными к лишению свободы. Сделан вывод, что наиболее разнообразные социальные мероприятия проводятся представителями протестантских конфессий: предоставление гуманитарной помощи, возможность пройти курс лечения от алкоголизма и наркомании в реабилитационном центре.

Ключевые слова: социальная работа, религиозные конфессии, осужденные к лишению свободы.

The forms of social work of various religious confessions with condemned to deprivation of freedom are analyzed. The conclusion is made, that the most varied social measures are carried out by the representatives of Protestants confessions: granting the humanitarian help, giving the opportunity to pass the course of treatment from alcoholism and drug addictions in the centre of rehabilitation.

Keywords: social work, religious confessions, condemned to deprivation of freedom.

Постановка проблеми. Перехід до ринкової економіки зумовив в Україні глибокі кризові процеси, серед яких зростання злочинності, а відповідно – збільшення чисельності засуджених до позбавлення волі. Тому в 1990-х роках виникла необхідність створення в країні системи соціальної роботи із засудженими, основна мета якої – регулювання правових, економічних та соціальних відносин засуджених із суспільством, надання кожному з них допомоги і підтримки у вирішенні їх проблем, забезпечення ефективного соціального захисту цієї категорії осіб.

Професійна соціальна робота – це один з основних способів реагування суспільства на нову соціальну ситуацію, її проблеми, можливості. Разом з тим – це один із найважливіших і складних інструментів соціального контролю.

На сьогодні висококваліфікованих спеціалістів із соціальної роботи у кримінально-виконавчій сфері, які могли б професійно здійснювати роботу з діагностики і прогнозування соці-

льних процесів, надавати профілактичну, соціально-терапевтичну, психологічну, педагогічну і правову допомогу різним категоріям засуджених, в Україні не вистачає. Це значною мірою пояснюється тим, що професійна підготовка фахівців соціальної роботи розпочалася в нашій країні тільки в середині 1990-х років і пов'язана із значними труднощами, які зумовлені, насамперед, відсутністю як практичного досвіду роботи в цій галузі, так і вагомих науково-теоретичних розробок з актуальних питань соціальної роботи і підготовки фахівців для соціальної сфери [1].

В усіх установах кримінально-виконавчої системи України функціонує соціально-психологічна служба, але її незначна чисельність не дозволяє ефективно виконувати покладені на неї вимоги щодо соціальної роботи із засудженими. Тому серед основних засобів виправлення і ресоціалізації засуджених в Кримінально-виконавчому кодексі України визначено громадський вплив (стаття 6), під яким розуміють залучення громадських та релігійних організацій до соціальної роботи із засудженими.

Метою дослідження був аналіз соціальної роботи релігійних конфесій із засудженими до позбавлення волі.

Головними завданнями дослідження були:

- проаналізувати нормативно-правові документи, на підставі яких здійснюється взаємодія релігійних конфесій з установами виконання покарань;
- дослідити форми та методи соціальної роботи релігійних конфесій із засудженими.

Соціальна робота християнської церкви із ув'язненими почалася ще з перших сторіч. Основи християнства, проникнуті духом милосердя і любові до ближнього, визначили зміст і характер відношення християн до тих, що стали на шлях злочину. Рятуння їх душ, примирення з Богом і суспільством, приведення їх до каяття були покладені ними в основу соціальної роботи із в'язнями. Саме каяття визначило головну сутність і назву цієї ідеї (каяття латинською – *poenitentia*).

У Євангелії читаємо: “Був нагий – і Мене зодягли ви, слабував – і Мене ви відвідали, у в'язниці був – і прийшли ви до мене” (Мф., 25:31). Сам Христос закликав християн відвідувати

в'язнів у тюрмах. Духовенство перших століть свято дотримувалося вчення Христа і постійно піклувалося про в'язнів. У IV ст. н. е. указом імператора Костянтина Великого духовенству ставилося за обов'язок двічі на тиждень відвідувати тюрми і піклуватися про в'язнів.

Питання про полегшення участі засуджених неодноразово розглядалися на Вселенських церковних соборах. Так, Нікейський собор (325 р.) вказав на необхідність створення спеціального інституту, члени якого були зобов'язані відвідувати тюрми, піклуватись про в'язнів. Це підтвердив і Шостий Вселенський собор (549 р.).

У середньовіччя увага до проблем засуджених з боку католицького духовенства значно знизилася в зв'язку із введенням інквізиції. Лише 1541 р. у Мілані за ініціативою короля Карла V була створена “Колегія піклувальників про тюрми”, в роботі якої брав активну участь міланський кардинал Карл Барромеус, що дало можливість поєднати зусилля громадськості та духовенства.

У 1535 р. наказом короля Франції Франца I духовенство зобов'язувалося відвідувати в'язнів і надавати їм допомогу як духовну, так і матеріальну. У 1636 р. ченець-бернардинець Мобільйон розробив проект влаштування тюрми, розрахованої на пробудження в душах злочинців каяття, який передбачав належні умови для життя, роботи і навіть садок для прогулянок. Священик Клавдій Берnard, відомий як святий Вікентій, усе життя присвятив турботам про покращення матеріального та морального стану ув'язнених.

На базі ідей Мобільйона та Бернарда за ініціативою папи Климента IX у 1725 р. був відкритий виправний будинок Св. Михаїла для малолітніх злочинців, які вдень працювали при повному мовчанні, а на ніч розводились по окремим одиночним камерам. У 1766 . була побудована тюрма такого типу в Мілані, а в 1722 р. за ініціативою графа Віконта Білена – в Генуї.

У 1776 р. у Філадельфії було засновано перше тюремне товариство за ініціативою релігійної общини квакерів. Під їх впливом відбувався перегляд ставлення до засуджених, смертна кара застосовувалась лише як виключний засіб [2].

Православна Церква ще з часів Київської Русі була наймогутнішим соціальним інститутом, який опікувався засудженими. До 1917 р. у кожній в'язниці України був штатний священник, який крім іншого займався і соціальною допомогою засудженим. Православне духовенство брало активну участь у роботі “В'язничних комітетів”, до складу яких входили також представники громадськості. Завдання цих неурядових організацій полягало у залученні благодійників до соціальної допомоги ув'язненим, перевірці та полегшенні умов їх утримання. На жаль, після 1917 р. ця соціальна робота Церкви із засудженими була припинена і знову розпочалася лише на початку 1990-х років.

Аналіз нормативно-правових документів, які регламентують соціальну роботу релігійних конфесій із засудженими дозволив поділити їх на три групи:

- міжнародні нормативно-правові акти ООН чи Ради Європи, ратифіковані Україною (Мінімальні стандартні правила поводження з в'язнями, Європейські пенітенціарні правила, Основні принципи поводження з в'язнями та інші);
- вітчизняні загальні нормативно-правові акти (Конституція, Закон “Про свободу совісті та релігійні організації”, Кримінально-виконавчий кодекс);
- відомчі нормативно-правові акти Державного департаменту України з питань виконання покарань (Правила внутрішнього розпорядку установ виконання покарань, рекомендації “Про заходи щодо взаємодії з релігійними організаціями з питань їх участі у духовному вихованні осіб, які утримуються в установах кримінально-виконавчої системи”, Програма диференційованого виховного впливу на засуджених “Духовне відродження”).

Згідно із цими документами, крім духовно-просвітницької роботи, релігійні конфесії мають право займатися і соціальною роботою із засудженими. Її може здійснювати будь-яка релігійна організація, статут якої затверджений відділом у справах релігій облдержадміністрації, але за умови бажання самих засуджених і під контролем адміністрації. При цьому адміністрація установи виконання покарань не має права надавати перевагу жодній з релігійних організацій [3].

На даний час Державний департамент України з питань виконання покарань співпрацює більш ніж з 25 релігійними конфесіями, які крім іншого також займаються і наданням соціальної допомоги засудженим.

Серед них найактивнішими у цій справі є:

- Українська православна церква;
- Українська православна церква (Київський патріархат);
- Українська греко-католицька церква;
- Українська римо-католицька церква;
- Євангельські християни-баптисти;
- Адвентисти Сьомого Дня;
- Християни Віри Євангельської;
- Свідки Єгови;
- мусульмани.

Звітні дані Державного департаменту України з питань виконання покарань свідчать, що як правило, кожну установу кримінально-виконавчої системи України (колонію, СІЗО, виправний центр, ЛТП) відвідує від двох до восьми релігійних конфесій. Як правило, це православний священник (майже скрізь – УПЦ, іноді – УПЦ-КП). Представники РКЦ або УГКЦ відвідують кілька установ Західної України та Донецької області. Мусульмани – кілька установ Криму та Донецької області. Майже всі установи відвідуються представниками протестантських конфесій, навіть кількох.

З метою вивчення та аналізу особливостей соціальної роботи релігійних конфесій в установах виконання покарань нами проведено анкетування співробітників соціально-психологічної служби цих установ [4].

Усі опитані зазначили, що їх установи відвідують православні священники та представники протестантських конфесій (баптисти, євангелісти, Свідки Єгови, адвентисти, п'ятидесятники, харизмати та інші). Лише 3% співробітників назвали католицьких та греко-католицьких священників, 1% – мусульман. Це в цілому відповідає даним Департаменту виконання покарань щодо кількості релігійних організацій, які відвідують установи виконання покарань, тому результати проведеного опитування можна вважати репрезентативними щодо всіх кримінально-виконавчих установ.

Як правило, установи виконання покарань відвідують по дві релігійні конфесії (81% опитаних), рідше – три (12%). Найчастіше це православні та протестанти. Найбільш регулярно відвідують засуджених представники протестантських конфесій (завжди і скрізь щотижня), рідше здійснюють свою роботу православні, католики, греко-католики та мусульмани (54% – щотижня, 35% – щомісяця).

Як правило, протестанти відвідують засуджених у зручний для них час (у вихідні та святкові дні), православні, католики, греко-католики та мусульмани – найчастіше у будні дні (76% опитаних). У ході опитування пасторів протестантських церков, які відвідують засуджених, було з'ясовано, що переважна їх більшість – колишні засуджені, які спеціалізуються саме на в'язничному служінні і звільняються від інших обов'язків у церкві. Зовсім інша ситуація у православних, католицьких, греко-католицьких та мусульманських священиків – майже всі вони мають свої приходи, тому не мають змоги відвідувати засуджених у зручний для них час.

Також нас цікавила кількість засуджених, які відвідують заходи релігійних конфесій. Опитування показало, що протестанти збирають більше засуджених на свої заходи (42% опитаних – більше 50 засуджених), тоді як православні, католики, греко-католики та мусульмани – дещо менше (68% опитаних – до 10 засуджених).

На наш погляд, цьому сприяють саме форми роботи цих релігійних організацій. Так усі опитані зазначили, що протестанти проводять не тільки богослужіння, але й заняття недільної школи, концерти, диспути, вікторини, роздачу літератури та гуманітарної допомоги. Форми роботи інших конфесій дещо бідніші: як правило, тільки богослужіння, зрідка – заняття у недільній школі або бесіди на морально-етичну тематику.

Цікаві результати бачення співробітників щодо мотивації відвідування засудженими заходів релігійних конфесій. Опитування виявило досить схожу мотивацію відвідування засудженими заходів православних, католиків, греко-католиків та мусульман. Більшість співробітників (56%) назвали релігійні мотиви (зробити крок до спасіння власної душі, прийняти участь в обрядах та таїнствах). Серед інших мотивів переважали:

- отримати моральну допомогу, поспілкуватися з одно-
вірцями (36%);
- цікаво та змістовно провести час (29%);
- відвідують церкву, бо це може бути оцінено при оцін-
ці ступеню виправлення (21%);
- більше узнати про релігію, Бога (12%);
- отримати матеріальну допомогу, у тому числі після
звільнення (6%).

Опитування працівників щодо мотивації відвідування за-
судженими заходів протестантських конфесій показало зовсім
іншу мотивацію. Усі опитані назвали матеріальні мотиви (гума-
нітарна допомога, подарунки) головними. Релігійні мотиви (спа-
сіння душі, моральна підтримка одновірців) назвали 55% опита-
них. Серед інших мотивів переважають:

- цікаво провести час (39%);
- дізнатися новини з волі (29%);
- отримати допомогу після звільнення (21%).

Також співробітники надали свої рекомендації щодо під-
вищення ефективності соціальної роботи релігійних конфесій із
засудженими. Серед них найчастіше були такі:

- залучати до соціальної роботи із засудженими релігій-
ні конфесії, які можуть надати установам і самим засудженим
матеріальну допомогу як до, так і після звільнення (58% опита-
них);
- активізувати соціальну роботу священників традицій-
них конфесій (православних, греко- та римо-католиків) із засу-
дженими (41%);
- перевіряти нетрадиційні релігійні конфесії щодо засо-
бів їх впливу на психіку засуджених (28%).

Таким чином, соціальна робота релігійних конфесій з
ув'язненими має багатовікову історію і починається з перших
сторіч нашої ери. Найбільш значний внесок у цю справу зроби-
ли саме християнські конфесії, які постійно проводили і прово-
дять не тільки душпастирську, але й соціальну роботу із засу-
дженими. На території України це насамперед православні, ри-
мо- та греко-католики, а також протестанти.

Найбільш регулярно відвідують засуджених представники
протестантських конфесій, які роблять це у зручний для засу-

джених час, охоплюючи своїми заходами більше засуджених, ніж інші конфесії. Соціальні заходи протестантів досить різноманітні: надання гуманітарної допомоги, можливість працевлаштування після звільнення, перспектива пройти курс лікування від алкоголізму або наркоманії у реабілітаційному центрі, чого не мають інші конфесії.

Література

1. *Радов Г.* Пенітенціарна ідея: думки на тему. – К., 1997. – 288 с.
2. Соціальна адаптація осіб, звільнених від покарання // За ред. О. Беци. – К., 2003. – 118 с.
3. *Пахомов І.В.* Вплив релігійних організацій на процес ресоціалізації засуджених // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2008. – Т. X. – Ч. 2. – С. 374–381.
4. Збірник нормативних документів і методичних рекомендацій з питань організації виховної та соціально-психологічної роботи серед осіб, засуджених до позбавлення волі / Уклад. С. Скоков та ін. – К., 2002. – 312 с.

© **Пахомов І. В.**

О. С. Третьак

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ КЛІНІК У ВНЗ

У статті розглянуто загальні причини, що викликають значну психічну напругу в студентів педагогічних спеціальностей. Проаналізовано основні наслідки негативних станів особистості та запропоновано ідею створення психологічних клінік, в основу діяльності яких може бути покладена концепція психологічного супроводу людини як умови її успішного розвитку. Висвітлено напрями та форми особистісно орієнтованої роботи психологічних клінік, серед яких особливе місце відведено психічній саморегуляції.

Ключові слова: психічна напруга, психологічні клініки, особистісно орієнтована робота, психічна саморегуляція.

В статье рассмотрены общие причины, которые вызывают значительное психическое напряжение у студентов педагогических специальностей. Проанализированы основные последствия негативных состояний личности и предложено идею создания психологических клиник, в основу деятельности которых может быть положена концепция психологического сопровождения человека как условия его успешного развития. Освещены направления и формы лично ориентированной работы психологических клиник, среди которых особое место отведено психической саморегуляции

Ключевые слова: психическое напряжение, психологические клиники, лично ориентированная работа, психическая саморегуляция.

There are in the article: general reasons which cause considerable psychological strain for students of pedagogical specialties; basic consequences of negative conditions of individuality are analysed, and creation of psychological clinics is offered, where the concept of psychological accompanying of a person is an essential condition for his/her successful development. Main ways and forms of personality oriented work of psychological clinics, where special places are given to psychic self regulation, are considered.

Keywords: psychological strain, psychological clinics, personally oriented work, psychic self regulation.

Постановка проблеми. Аналіз наукових досліджень у галузі кризових ситуацій [1] вказує на те, що інтенсивність впливу несприятливих соціальних (зовнішніх) та психологічних (внутрішніх) факторів на кожну людину залежить від можливості вирішення поставлених перед нею значущих завдань, невиконання яких призводить до дезорганізації різних видів її діяльності.

Зі студентської лави майбутніх спеціалістів уже треба готувати до подальшої професійної діяльності, у ході якої можуть виникати психологічно напружені ситуації, до яких молоді люди часто виявляються практично не підготовленими, про що говориться в працях відомих вітчизняних та зарубіжних психологів (Л. Дика, В. Семикін, І. Галян, А. Прутченков, Т. Титаренко) [2–5].

Якщо в загальноосвітніх школах передбачено посаду психолога, який працює з дітьми і здійснює їх психологічний су-

провід, то із студентами, в кращому випадку, спілкуються з питань, що їх хвилюють лише куратори навчальних груп. Таке спілкування не можна вважати професійним психологічним супроводом, що може стати дієвим засобом щодо профілактики негативних станів особистості та надання необхідної консультативної допомоги.

Мета статті: враховуючи те, що в структурі закладів вищої освіти відсутні штатні психологи, які надавали б психологічну допомогу студентам, у цій статті ми поставили за мету висвітлити загальні причини, що викликають психічну напругу у студентів педагогічних спеціальностей, та запропонувати власну концепцію психологічного супроводу студентської молоді, а також основи діяльності психологічних клінік.

Проведений нами аналіз [1–3; 6–8] показав, що до загальних причин, які викликають значну психічну напругу у студентів, можна віднести:

- 1) виявлення хронічної прогресуючої хвороби (втрачається сенс життя, створюється реальна загроза життю людини, наприклад, якщо є позитивний результат аналізу на ВІЧ/СНІД тощо);
- 2) економічні негаразди (матеріальні проблеми породжують та ставлять під загрозу компетентність і статус людини; студент може відчувати себе невдахою, “слабаком” у цьому житті);
- 3) смерть близької людини і руйнація звичного стереотипу життя;
- 4) сімейні конфлікти;
- 5) ситуація самотності та проблеми адаптації в студентському колективі.

Не завжди студент може витримувати високий темп життя, коли йому доводиться встигати допомагати в сім’ї, виконувати завдання освітнього характеру, взаємодіяти з колегами, брати участь в позаурочних заходах. Якщо студент усвідомлює наявність певної проблеми і не вміє зняти психічну напругу, – настає життєва криза, супутниками якої є тривалі негативні психічні стани, що призводять до стресу, фрустрації, конфлікту. При тому послаблюється дія вольових механізмів особистості,

що сприяє виникненню станів розгубленості, апатії, відчуженості, роздратування, а неможливість бути зрозумілим та ображене самолюбство стають благодатною основою появи соціально-психологічних бар'єрів у стосунках з оточуючими та дезадаптації особистості. Для релаксації та поновлення психічних і фізичних сил треба певний час, а його, як правило, бракує, і тоді молоді люди шукають способи зняти психічне напруження через вживання психостимулюючих препаратів, алкоголю.

Усі ці механізми розвитку життєвої кризи взаємопов'язані, а об'єднує їх інтенсивність та тривалість, з якою вони діють на людину.

Розв'язати цю проблему можна за умови створення психологічних клінік у ВНЗ. Основою діяльності таких клінік може стати концепція психологічного супроводу людини як умови її успішного розвитку. Такий супровід може здійснюватися як з метою нормалізації психічного стану, так і з метою допомоги суб'єктові у визначенні напряму подальшого розвитку.

Слід виходити з того, що майбутнє професійне становлення започатковується з перших років навчання. Студенти не завжди усвідомлюють свій професійний вибір, але по мірі навчання починають розуміти переваги та недоліки обраної професії, співвідносити власні можливості з вимогами, що до них висуваються в процесі навчання. Вибір, перед яким вони постають, породжує різні варіанти рішень, детермінованих як соціально-економічними умовами, так і середовищем, в якому вони перебувають. Якщо своєчасно не врахувати ці нюанси, студент починає розчаровуватися в змісті навчання, пропускає заняття і врешті-решт, якщо продовжує далі вчитися – стає некваліфікованим спеціалістом, який не зможе себе реалізувати в обраній професії або взагалі залишає вищий навчальний заклад.

У психологічному супроводі мають потребу насамперед молоді люди, які відчують потребу в психологічній підтримці і допомозі. До них належать люди з низьким рівнем соціальної адаптації та активності, з обмеженими можливостями. Мета психологічного супроводу – сприяння в реалізації психологічного потенціалу особистості.

Виходячи з вищевикладеного, *концепція психологічного супроводу* має бути особистісно орієнтованою і враховувати:

- інформаційний супровід на етапі адаптації в студентському середовищі;
- допомогу на етапі професійного становлення;
- психологічно компетентне надання підтримки і допомоги особистості в подоланні труднощів, в першу чергу пов'язаних із навчанням та життєвими негараздами;
- допомогу особистості у випадках тривалої перерви в навчальній діяльності (жінок після народження дитини, академічної відпустки за сімейними обставинами або хворобою);
- забезпечення соціально-професійного самозбереження;
- профілактику розвитку особистісних деформацій, надання допомоги в подоланні життєвих криз;
- корекцію соціального і психологічного профілю особистості;
- вивчення умов і чинників, що впливають на навчання студентів і емоційно-психологічний стан студентського колективу;
- вивчення альтернативних варіантів професійного розвитку особистості;
- формування в суб'єкта розуміння специфіки майбутньої професійної діяльності;
- підготовку до стійкої реалізації професійної кар'єри;
- формування і розвиток потреби особистості в самореалізації і здатності до оптимальної діяльності, професійної й індивідуальної компетенції, комунікації;
- створення належних умов для вирішення проблем професійного становлення особистості;
- допомогу в оволодінні прийомами саморегуляції.

Психологічний супровід студентів може бути організований у таких формах:

- 1) моніторинг соціально-професійних чинників, що впливають на навчання та професійне становлення особистості;
- 2) проведення тренінгів особистісного і професійного розвитку і саморозвитку;
- 3) застосування технологій формування психологічної компетентності, у т. ч. й оволодінні прийомами саморегуляції;
- 4) психологічне консультування.

Усі ці компоненти психологічного супроводу не можна реалізувати без створення у ВНЗ відповідного психологічного центру, який ми пропонуємо назвати “психологічна клініка”. У штаті клініки має працювати практичний психолог, пріоритетом роботи якого має стати опертя на внутрішній потенціал клієнта, його право самостійно здійснювати вибір і нести за нього відповідальність. Для реалізації права вільного вибору різних альтернатив необхідно навчити молоду людину оцінювати свої рішення, допомогти їй знатися на суті проблемної ситуації, виробити план розв’язання і зробити перші кроки до покращення психічного стану.

Разом з тим особливе місце в роботі психологічних клінік може бути виділено для розвитку саморегулятивних здібностей особистості, що дозволить знімати зайву психічну напругу та долати негативні стани. Зупинимося на цьому напрямку діяльності психологічних клінік більш детально і розглянемо це питання в спектрі надання психологічної допомоги студентам педагогічних спеціальностей та теоретичного обґрунтування її необхідності.

В основі існуючих на цей час численних модифікацій саморегуляції лежить застосування невеликої кількості стандартних вправ [9; 10], які сприяють появі та поглибленню відчуття тяжкості, тепла і холоду, спокою у визначених частинах тіла, що веде до релаксації, на тлі якої виробляється самонавіювання за допомогою спеціально розроблених формул, запропонованих Шульцем. Основою такої релаксації є аутогенне тренування, ефективність якого А. Свядощев пояснює дією релаксації у зв’язку з наявністю легких гіпнотичних фазових станів. Значну роль відіграє також самопереконання (А. Панов та ін.) в ході аутогенного тренування.

У модифікації М. С. Лебединського і Т. Л. Бортник наголос зроблено не на розслабленні, а на розвитку і зміцненні процесу саморегулювання, самоконтролю і самоволодіння. Великого значення набувають при цьому варіанти розширення формули спокою.

Здійснюючи аналіз стану наукової розробки проблеми стильової регуляції діяльності та поведінки особистості в кризових ситуаціях, слід підкреслити, що окремі її загальнотеоретичні

та прикладні аспекти вивчалися вітчизняною психолого-педагогічною наукою, зокрема, І. М. Галяном, В. П. Казміренком, С. В. Сьоміним [3; 11; 12] та ін. Ці дослідники визнають важливість індивідуальних особливостей людини та саморегуляції як засобу врегулювання кризової ситуації.

Такі вчені, як Ф. Є. Василюк, Т. М. Титаренко [1; 5; 6] та ін. займалися розробкою конкретних рекомендацій щодо подолання кризових ситуацій і розглядали їх в контексті ставлення особистості до власного життя, його етапів та вивчали можливості надання психологічної підтримки людині, яка перебуває у кризовому стані.

Л. І. Бучек, аналізуючи зміст “саморегуляції”, підкреслює, що “якщо поведінку людини розглядати як прояв її здатності до саморегуляції і вважати, що ця саморегуляція виражається в постановці цілей, складанні програм дій, які відповідають умовам і власним можливостям, то емоційну ситуацію можна розглядати як умову, що ставить особливі вимоги до механізму регуляції” [13, с. 44]. Все це вказує на те, що саморегуляція необхідна особистості в умовах емоційної напруги, тобто в тих ситуаціях, які викликають психічні реакції організму на зовнішнє та внутрішнє подразнення. Жорсткими регуляторами поведінки при тому є мотиви, що спонукають особистість до певних активних цілеспрямованих дій.

А. А. Деркач, А. П. Ситніков [14], проводячи дослідження механізмів регуляції поведінки в емоційно напружених ситуаціях, приходять до висновку, що “в емоціогенних умовах на ці механізми випадає додаткове навантаження, так як крім звичайних регуляторних дій, вони ще повинні організувати активність по відношенню до тих факторів, котрі загрожують індивіду, є шкідливими для нього або порушують його дії. Від ефективності цих механізмів буде залежати поведінка людини в емоціогенних умовах” [там само, с. 46]. Отже, в даному випадку мова йде про активну саморегуляцію, яка спрямовується на фактори, що безпосередньо викликали, за певної ситуації, негативні психічні навантаження, і саме саморегуляція виступає одним із чинників подолання даних емоціогенних умов.

Серед рівнів саморегуляції дослідники виділяють рівні психічної та особистісної регуляції діяльності [15]. Рівень психічної регуляції пов'язують із підтриманням, мобілізацією психічної активності, котра виступає як суб'єктивна умова здійснення особистістю реальної діяльності. Особистісний рівень регуляції охоплює способи включення особистості в діяльність, її ставлення до діяльності.

Саморегуляція розглядається в психологічній літературі як процес організації особистістю своєї поведінки, який характеризується специфічною активністю, спрямованою на співвіднесення поведінки особистості з вимогами ситуацій, очікуваннями інших людей, а також тим, що вона має вирішальне значення в становленні та розвитку особистості та є однією із найсуттєвіших умов її ефективного функціонування як системи, що забезпечує оптимальний рівень взаємодії, як між власними підструктурами, так і належну взаємодію із зовнішніми впливами, що є закономірною потребою підтримки й активізації дії психологічних механізмів [13; 16; 17]

Психологічна регуляція впливає на поведінку та діяльність молодого людини, спрямовуючи її зусилля на дотримання вимог, що висуваються оточуючими. Це пояснюється тим, що поведінка індивіда має бути контрольована та узгоджена із вимогами соціального середовища, в якому він перебуває. Психологічна регуляція виступає, зокрема, проявом схильності даної людини до вирішення широкого кола задач у певний зручний для себе спосіб відповідно до прийнятих правил і норм, діючих у даному середовищі. В основі ж формування усталеного способу саморегуляції мають лежати особистісні риси, що відносно емансиповані від змісту виконуваної діяльності і саме вони презентують алгоритмізовані способи впорядкування психологічного досвіду студента.

Зазначені фактори [7] можна поділити на групи залежно від зовнішніх та внутрішніх чинників, що можуть викликати потребу майбутнього вчителя в саморегуляції (табл.).

Фактори, що викликають потребу в саморегуляції

Зовнішні	Внутрішні
загроза задоволенню потреб	психічна напруга, страх, почуття невпевненості
вимоги оточуючого середовища до зміни поведінкових стереотипів	перебудова тимчасових нервових зв'язків, дискомфорт при прийнятті рішень
незвичні умови для виконання поставлених професійних завдань	дезадаптація, погіршення функцій організму
зміна ставлень у взаємовідносинах	ламка переконань, уявлень, установок, світосприйняття
кризова ситуація у житті	негативні емоції, почуття і психічні стани, переживання, що викликають стрес та фрустрацію
комунікаційна ізоляція	бажання задовольнити індивідуальні соціальні потреби у спілкуванні, належності до групи, повазі та авторитеті

Вивчення факторів, що викликають потребу в саморегуляції, дозволяє констатувати, що діяльність людини та психічні процеси взаємопов'язані, а це означає, що не можна потребу в саморегуляції розглядати лише в одній площині, якою б важливою вона не здавалася на перший погляд. Психічна саморегуляція виникає в певних емоційних станах людини і залежить від функціонування різних систем її організму. При тому напрацьовані навички до саморегуляції або відсутність таких спричиняють упевненість у своїх силах або розгубленість та тривогу.

Зокрема, О. Пейсахов [18] і Л. Дика [2], досліджуючи психологічні особливості і закономірності саморегуляції функціональної системи в режимі безперервної діяльності, встановили три види психічного саморегулятивного стану людини: *емоційний, вольовий, довільний* [2; 18], які ведуть до стабілізації, закріплення у досвіді стандартних способів і прийомів спілкування, манери поведінки, стилю діяльності та переважаючих почуттів.

Отже, в широкому розумінні психічну саморегуляцію особистості можна розуміти як рівень регулювання її активності, який залежить від психічних засобів відображення та моделювання в системі реального часу – “тут” і “зараз”. Це означає, що психічна саморегуляція вміщує в собі компоненти, які суттєво впливають на прийняття рішень індивідом, постановку ним певної мети, а отже, і на діяльність та її спрямованість через корекцію психічних станів [8].

Аналіз наукових праць показує, що безпосередніх рекомендацій щодо вирішення кризових ситуацій шляхом саморегуляції не існує, але є рекомендації загального характеру для подолання кризових ситуацій, які вказують на те, що **саморегуляція може бути спрямована особистістю** на [4]:

- усвідомлення свого актуального стану;
- чуттєве пізнання внутрішнього змісту власних переживань;
- оцінку власного стану;
- інтеграцію різних форм усвідомлення свого стану;
- регулювання свого емоційного стану;
- використання емоційного зближення, механізмів ідентифікації, емпатії в умовах взаємодії;
- пошук спільних цілей, поглядів, інтересів;
- спільне узгодження позицій, встановлення принципів взаємодії та оптимізація умов встановлення контактів;
- спільне узгодження прийняття рішень;
- використання механізмів толерантної поведінки;
- синтез нових форм поведінки для вирішення кризової ситуації;
- активізацію вольових зусиль щодо регулювання своєї поведінки;
- апеляцію до свідомості в контексті “пошуку сенсу життя”.

Таким чином, психологічний супровід студентів педагогічних спеціальностей необхідний; він може сприяти динамічному проходженню внутрішніх регуляторних психологічних процесів, які передбачають: постановку мети; об’єктивне врахування власних здібностей і спроможності діяти за обставин, які

склалися; прийняття і реалізацію рішень на основі свідомого розуміння важливості поставленої мети та наслідків своїх дій.

Висновки.

1. Існує значна кількість факторів, що впливають на виникнення життєвої кризи в студентському середовищі. Студенти не завжди спроможні самостійно впоратися з наявними проблемами та оптимізувати свій психічний стан.

2. Запропонована нами концепція психологічного супроводу студентської молоді носить загальний характер і потребує певної деталізації. Разом з тим вона доводить необхідність введення до структури ВНЗ посади психолога, який би надавав психологічну підтримку студентам.

3. В основу діяльності психологічної клініки має бути покладено індивідуально орієнтований підхід, що ґрунтується на техніках та прийомах саморегуляції.

Література

1. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
2. *Дикая Л.Г., Семикин В.В.* Особенности и эффективность разных форм психической саморегуляции в экстремальных условиях деятельности // Эмоциональная регуляция учебной деятельности / Под ред. А. Я. Чебыкина. – М., 1987. – С. 15–24.
3. *Галян І.М.* Саморегуляція оцінних ставлень учителя в педагогічній взаємодії: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1996. – 193 с.
4. *Прутченков А.С.* Социально-психологический тренинг в школе. – 2-е изд., доп. и перераб.– М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. – 640 с.
5. *Титаренко Т.М.* Кризове психологічне консультування. – К.: Главник, 2004. – 96 с.
6. Психология життєвої кризи / Відп. ред. Т. М. Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
7. *Третяк О.С.* Психічна саморегуляція в діяльності учителя: поняття, способи, прийоми // Актуальні проблеми психології. – К.: Ін-т психології ім. Г. С.Костюка АПН України, 2002. – Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Ч. 6. – С. 235–242.
8. *Третяк О.С.* Вплив саморегулятивних якостей учителя на організацію педагогічної діяльності // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методол. семінару АПН України 12 листоп. 1998 р. – К., 1998. – С. 261–266.

9. *Гельдер М., Гет Д., Мейо А.* Оксфордское руководство по психотерапии. – К.: Сфера, 1997. – Т. 2. – С. 64–85.
10. *Либих С.С.* Аутогенная тренировка. – Ленинград: ЛенГИДУВ, 1979.
11. *Казмиренко В.П.* Социально-психологическая регуляция деятельности организаций: Дис... д-ра психол. наук: 19.00.05. – К., 1994. – 357 с.
12. *Сьомін С.В.* Особливості інтерсуб'єктної взаємодії в умовах емоційної напруги: Дис... канд. психол. наук: 19.00.05. – К., 1995. – 240 с.
13. *Бучек Л. І.* Аналіз емоційної стійкості як прояву особливостей саморегуляції особистості: Дис... канд. психол. наук: 19.00.01. – К., 1993. – 111 с.
14. *Деркач А.А., Ситников А.П.* Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии: Вып. 1-2. – М.: Луч, 1993. – 72 с.
15. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М., 1980. – 335 с.
16. *Боришевський М.Й.* Розвиток здатності до саморегуляції поведінки як вияв суб'єктного становлення особистості // Психологія суб'єктної активності особистості. – К., 1993. – С. 18–19.
17. Спеціалізована психологічна служба: основні види психологічної допомоги населенню: Метод. рек. для психологів-практиків / З. Г. Кісарчук та ін. – К.: Мінчорнобиль, 1995. – 46 с.
18. *Пейсахов А.М.* Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1974. – 197 с.

© Третяк О. С.

НАШІ АВТОРИ

Андрієнко Олександр Віталійович

здобувач Інституту соціальної та політичної психології АПН України,
викладач Чернігівського юридичного коледжу ДДУПВП

Бєславина Тетяна Іванівна

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології мас та спільнот Інституту соціальної
та політичної психології АПН України

Білоус Ірина Миколаївна

аспірантка Інституту соціальної та політичної психології АПН
України, координатор проектів ОБСЄ в Україні

Бондар Наталя Євгенівна

кандидат психологічних наук, доцент Мелітопольського державного
педагогічного університету

Бреусенко-Кузнєцов Олександр Анатолійович

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України “КПІ”

Васьківська Світлана Василівна

кандидат психологічних наук, доцент Київського національного
університету ім. Тараса Шевченка

Вознесенська Олена Леонідівна

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабора-
торії психології малих груп та міжгрупових відносин Інституту соці-
альної та політичної психології АПН України, засновник ГО “Центр
екології сім’ї” і ГО “Арт-терапевтична асоціація”

Горностай Павло Петрович

кандидат психологічних наук, завідувач лабораторії психології малих
груп та міжгрупових відносин Інституту соціальної та політичної
психології АПН України

Денисов Ігор Геннадійович

науковий кореспондент лабораторії психології особистості ім.П.Р. Ча-
мати Інституту психології ім. Г.С.Костюка, старший викладач Меліто-
польського державного педагогічного університету

Захаріяш Лілія Петрівна

аспірантка Інституту соціальної та політичної психології АПН України

Кобильник Лілія Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент Мелітопольського державного педагогічного університету

Копасєва Оксана Михайлівна

аспірантка Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького

Мілушина Марина Олександрівна

аспірантка Запорізького інституту державного та муніципального управління, викладач Мелітопольського інституту екології та соціальних технологій ВНЗ Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”

Мова Людмила Вікторівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри сучасної хореографії КНУКіИ, доцент кафедри практичної психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

Найдьонова Любов Антонівна

кандидат психологічних наук, доцент, заступник директора з наукової роботи Інституту соціальної та політичної психології АПН України

Никоненко Людмила Володимирівна

молодший науковий співробітник лабораторії психології малих груп та міжгрупових відносин Інституту соціальної та політичної психології АПН України

Пахомов Ілля Володимирович

аспірант Інституту соціальної та політичної психології АПН України, викладач Білоцерківського училища професійної підготовки працівників кримінально-виконавчої системи України

Плетка Ольга Тарасівна

молодший науковий співробітник лабораторії психології малих груп та міжгрупових відносин Інституту соціальної та політичної психології АПН України, старший викладач Мелітопольського інституту екології

та соціальних технологій ВНЗ Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”

Покладова Вікторія Вікторівна

доцент кафедри практичної психології Київського міського педагогічного університету ім. Б.Д. Грінченка, здобувач КНУ ім. Тараса Шевченка

Реброва Катерина Вікторівна

психолог психологічного центру “Формула успіху”, ЗСШ №117, м. Одеса

Романчук Ольга Миколаївна

аспірантка Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

Скнар Оксана Миколаївна

кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії психологічних проблем політичної соціалізації молоді Інституту соціальної та політичної психології АПН України

Третяк Олена Станіславівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної та практичної психології Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка

Чорна Лідія Георгіївна

науковий співробітник лабораторії психології малих груп та міжгрупових відносин Інституту соціальної та політичної психології АПН України

З М І С Т

ЛАНДШАФТИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

<i>Бреусенко-Кузнєцов О.А.</i> Казкотерапія: теоретичні основи і застосування в освіті та соціальній роботі	3
<i>Бондар Н.Є.</i> Пастки у психологічному консультуванні	12
<i>Васьківська С.В.</i> Порядки заміщення емоційних переживань та їх використання в консультативній практиці	20
<i>Вознесенська О.Л.</i> Ландшафтна арт-терапія: можливості використання в соціальній сфері	35
<i>Горностай П.П.</i> Синтез трансактного аналізу та психодрами як ефективна психотерапевтична практика	45
<i>Денисов І.Г.</i> Організація соціально-психологічного тренінгу з профілактики асоціальної поведінки підлітків	53
<i>Мова Л.В.</i> Лінія і ритм у відносинах із собою та світом	63
<i>Скнар О.М., Реброва К.В.</i> Діагностичні можливості арт-техніки “Колаж”	69

МОЛОДЬ У ФОКУСІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ

<i>Бєлавіна Т.І.</i> Життєві орієнтири та уявлення про соціальну допомогу учнівської молоді, що надає перевагу російській мові у повсякденному спілкуванні	78
<i>Білоус І.М.</i> Особливості політичної соціалізації молоді у просторі інтернету	87
<i>Захаріяш Л.П.</i> Мотивація професійного вибору сучасного старшокласника	97
<i>Плетка О.Т.</i> Особливості гендерних стереотипів молоді	106
<i>Чорна Л.Г.</i> Школа в умовах профілізації навчання: соціально-психологічний клімат старших класів	113

СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

<i>Кобильник Л.М.</i> Вплив стратегії самоствердження майбутніх психологів і педагогів на процес самоактуалізації їх особистості	127
--	-----

<i>Копасєва О.М.</i> Психологічні особливості мотивів трудової діяльності в структурі професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів.....	134
<i>Мілушина М.О.</i> Соціально-психологічний аналіз трактування поняття комунікативної компетентності особистості.....	144
<i>Покладова В.В.</i> Практично зорієнтований підхід у підготовці практичних психологів	151
<i>Романчук О.М.</i> Толерантні та особистісно-сміслові детермінанти професійної підготовки соціальних працівників	159

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ В ОРГАНІЗАЦІЯХ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

<i>Андрієнко О.В.</i> Гендерні особливості професійної деформації персоналу кримінально-виконавчої служби України	170
<i>Найдьонова Л.А.</i> Соціальні мережі як ландшафт роботи з клієнтом у “малому світі” сусідства	182
<i>Никоненко Л.В.</i> Методологічні підходи до побудови стратегій зміни поведінки суб’єктів реорганізації в закладах освіти ..	190
<i>Пахомов І.В.</i> Особливості соціальної роботи релігійних конфесій із засудженими до позбавлення волі	198
<i>Третяк О.С.</i> До проблеми запровадження психологічних клінік у ВНЗ	206
НАШІ АВТОРИ	218

СОДЕРЖАНИЕ

ЛАНДШАФТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

<i>Бреусенко-Кузнецов А.А.</i> Сказкотерапия: теоретические основы применения в образовании и социальной работе.	3
<i>Бондарь Н.Е.</i> Ловушки в психологическом консультировании	12
<i>Васьковская С.В.</i> Порядки замещения эмоциональных переживаний и их использование в консультативной практике.....	20
<i>Вознесенская Е.Л.</i> Ландшафтная терапия: возможности использования в социальной сфере.....	35
<i>Горностай П.П.</i> Синтез трансактоного анализа и психодрамы как эффективная психотерапевтическая практика	45
<i>Денисов И.Г.</i> Организация социально-психологического тренинга по профилактике асоциального поведения подростков.....	53
<i>Мова Л.В.</i> Линия и ритм в отношениях с собой и миром	63
<i>Скнар О.Н., Реброва Е.В.</i> Диагностические возможности арт-техники “Коллаж”	69

МОЛОДЕЖЬ В ФОКУСЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

<i>Белавина Т.И.</i> Жизненные ориентиры и представления о социальной помощи учащейся молодежи, предпочитающей русский язык в повседневном общении..	78
<i>Белоус И.Н.</i> Особенности политической социализации молодежи в пространстве интернета	87
<i>Захарьяш Л.П.</i> Мотивация профессионального выбора современного старшеклассника	97
<i>Плетка О.Т.</i> Особенности гендерных стереотипов молодежи	106
<i>Чорная Л.Г.</i> Школа в условиях профилизации обучения: социально-психологический климат старших классов	113

СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

<i>Кобыльник Л.Н.</i> Влияние стратегии самоутверждения будущих психологов и педагогов на процесс самоактуализации их личности.....	127
<i>Копалева О.М.</i> Психологические особенности мотивов трудовой деятельности в структуре профессиональной направленности будущих социальных педагогов	134
<i>Милушина М.А.</i> Социально-психологический анализ трактовки понятия коммуникативной компетентности личности	144
<i>Покладова В.В.</i> Практично ориентированный подход в подготовке практических психологов	151
<i>Романчук О.Н.</i> Толерантные и личностно-смысловые детерминанты профессиональной подготовки социальных работников	159

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

<i>Андрюченко А.В.</i> Гендерные особенности профессиональной деформации персонала криминально-исполнительной службы Украины	170
<i>Найденова Л.А.</i> Социальные сети как ландшафт работы с клиентом в “малом мире” соседства.....	182
<i>Никоненко Л.В.</i> Методологические подходы к построению стратегий изменения поведения субъектов реорганизации в учреждениях образования	190
<i>Пахомов И.В.</i> Особенности социальной работы религиозных конфессий с осужденными к лишению свободы	198
<i>Третьяк Е.С.</i> К проблеме внедрения психологических клиник в вузах	206
НАШИ АВТОРЫ	218

CONTENTS

LANDSCAPE OF THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

<i>Brusenko-Kuznetsov O.A.</i> Fairy-tale therapy: theory and using in education and social work	3
<i>Bondar N.Y.</i> Traps in the psychological consulting	12
<i>Vas'kivska S.V.</i> The orders of substitution of a person' basic emotions and using them in consulting practice	20
<i>Voznesens'ka O.L.</i> The landscape art-therapy: opportunities of using in the social sphere.....	35
<i>Gornostay P. P.</i> Synthesis of transaction analysis and psychodrama as effective psychotherapeutic practices.....	45
<i>Denisov I.G.</i> The organization of the social-psychological training on the prevention of the teenagers' deviant forms	53
<i>Mova L.V.</i> Lines and rhythms in the attitude with yourself and the world	63
<i>Sknar O.M., Rebrova K.V.</i> The diagnostic potential of the art-techniques "Collage"	69

YOUTH IN THE FOCUS OF THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL WORK

<i>Belavina T.I.</i> Vital reference points and representations about the social help of the learning youth preferring Russian in daily dialogue	78
<i>Bilous I.M.</i> Peculiarities of the political socialization of youth in internet.....	87
<i>Zahariyash L.P.</i> Senior pupils' motivation of choosing a profession ..	97
<i>Pletka O.T.</i> Peculiarities of gender stereotypes of the youth	106
<i>Chyorna L.G.</i> Secondary school in profiling instructional conditions: social-psychological climate of senior forms.....	113

BECOMING THE SPECIALIST OF THE SOCIAL SPHERE

<i>Kobyl'nyk L.M.</i> Influence of the self-affirmation strategy of the future psychologists and pedagogists on the process of the persons' self-actualization	127
--	-----

<i>Kopayeva O.M.</i> The psychological peculiarities of professional activity in the structure of professional orientation of the future social pedagogists	134
<i>Milushina M.O.</i> The social-psychological analysis of the definition of communicative competence of a person	144
<i>Pokladova V.V.</i> The practical-oriented approach in the preparation of the practical psychologists	151
<i>Romanchuk O.M.</i> The tolerant and identity-semantic determinants of the professional preparation of the social workers.....	159

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF WORK IN THE SOCIAL SPHERE ORGANIZATIONS

<i>Andrienko O.V.</i> The gender peculiarities of the professional deformation of the personnel of the criminal-executive service of Ukraine	170
<i>Naydyenova L.A.</i> The social networks as the landscape in the work with the client in a “small world” of the neighborhood	182
<i>Nikonenko L.V.</i> Methodological approaches to forming the strategies of the subjects’ changing behavior reorganization in the education system	190
<i>Pahomov I.V.</i> Peculiarities of the social work with the religious confessions with the condemned to deprivation of freedom	198
<i>Tretyak O.S.</i> To the problem of the creation of psychological clinics in the higher educational institutions	206
OUR AUTHORS	218

Наукові студії із соціальної та політичної психології:

Н12 36. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін. – К.: Міленіум, 2008. – Вип. 20 (23). – 228 с.

У цьому випуску збірника вміщено статті учасників II всеукраїнської науково-практичної конференції “Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: ландшафти роботи з клієнтами” (м. Мелітополь, травень 2008 р.). Висвітлюються проблеми становлення фахівця соціальної сфери, особливості соціально-психологічної роботи в організаціях. Зроблено акцент на соціальних аспектах психологічної допомоги клієнтам.

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

В этом выпуске сборника помещены статьи участников II всеукраинской научно-практической конференции “Социально-психологические особенности профессиональной деятельности работников социальной сферы: ландшафты работы с клиентами” (г. Мелитополь, май 2008 г.). Освещаются проблемы становления профессионала социальной сферы, особенности социально-психологической работы в организациях. Акцентируются социальные аспекты психологической помощи клиентам.

Для социальных психологов, специалистов по смежным наукам, преподавателей, аспирантов и студентов.

This issue contains the participants' articles of the second Ukrainian scientific and practical conference “Social and Psychological Peculiarities of the Social Sphere Workers Professional Activity: the Landscape of Work with the Clients” (May 2008, Melitopol). The articles deal with the problems of social sphere specialist's formation and the peculiarities of social and psychological work in the organizations. It is accented on the social aspects of psychological assistance to clients.

The book is intended for social psychologists, experts in adjacent sciences, professors, post-graduate students and university students.

ББК 88.5 я 4

Наукове видання

**Наукові студії
із соціальної та політичної
психології**

Збірник статей

Засновано в 1995 році

Випуск 20(23)

Редактор: *Т. С. Петрова*

Надруковано з оригіналу-макета, виготовленого
в Інституті соціальної та політичної психології АПН України

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

Підписано до друку 9.06.2008 р. Формат 84x108/32. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 11,3. Обл.-вид. арк. 11,8.
Тираж 300 пр.

Видавництво “Міленіум”

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

ДК №535 від 19.07.2001 р.

м. Київ, вул. Фрунзе, 18, оф. 101. Тел./факс 501-52-49
