

Психологія

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП



МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП

Засновано у 2001 р.

Випуск 1(24)

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2010

УДК 330-339;321.7;159.9
ББК 65.9.(4УКР)29-2я43
М58

Редакційна колегія

Захожай В. Б., д-р екон. наук, проф. — головний редактор
Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф. — заступник головного редактора
Саввич І. Г., канд. філол. наук — відповідальний редактор

Економічні науки

Захожай В. Б., д-р екон. наук, проф., Дахно І. І., д-р екон. наук, проф., Дмитренко Г. А., д-р екон. наук, проф., Куроченко О. В., д-р екон. наук, проф., Пила В. І., д-р екон. наук, проф., Радзівеський О. І., д-р екон. наук, Федоренко В. Г., д-р екон. наук, проф., Шостак Л. Б., д-р екон. наук, проф., Швець В. Я., д-р екон. наук, проф., Баєва О. В., д-р біол. наук, проф.

Політичні науки

Антонюк О. В., д-р політ. наук, проф., Бабкіна О. В., д-р політ. наук, проф., Бідзюра І. П., д-р політ. наук, Варзар І. М., д-р політ. наук, проф., Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф., Гончаренко О. М., д-р іст. наук, Піляєв І. С., д-р політ. наук, Хижняк І. А., д-р іст. наук, проф., Шуба О. В., д-р політ. наук, проф.

Психологічні науки

Балл Г. А., д-р психол. наук, проф., Лігоцький А. О., д-р пед. наук, проф., Ложкін Г. В., д-р психол. наук, проф., Приходько Ю. О., д-р психол. наук, проф., Синьов В. М., д-р пед. наук, проф., Чернуха Н. М., д-р пед. наук, проф., Чуприков А. П., д-р мед. наук, проф.

Юридичні науки

Александров Ю. В., канд. юрид. наук, проф., Ануфрієв М. І., канд. юрид. наук, проф., Бородин І. Л., д-р юрид. наук, проф., Бандурка О. О., д-р юрид. наук, проф., Корнієнко М. І., канд. юрид. наук, проф., Марчук В. М., д-р юрид. наук, проф., Подоляка А. М., д-р юрид. наук, Юлдашев О. Х., д-р юрид. наук

Рекомендовано до друку Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 1 від 27 січня 2010 р.)

Міжрегіональна Академія управління персоналом.

Наукові праці МАУП / Редкол.: В. Б. Захожай (голов. ред.) та ін. — К. : МАУП, 2001. — Вип. 1. —

К. : ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. — Вип. 1(24). — 312 с.: іл. — Бібліогр. в кінці ст.

У збірнику наукових праць публікуються статті науковців, які займаються проблемами розвитку економіки, політології, психології і права.

Для науковців, викладачів, студентів, а також усіх, кого цікавить розвиток науки в Україні.

Збірник “Наукові праці МАУП” зареєстровано Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України (свідоцтво від 11.04.02 за № 6048, серія КВ) як наукове видання, в якому висвітлюються результати наукових досліджень в галузях економіки, політології, соціології, психології, права, матеріалів наукових конференцій.

Вищою атестаційною комісією України “Наукові праці МАУП” визнано як фахове видання з економічних і психологічних наук (за постановою Президії ВАК України № 1-05/6 від 14 червня 2007 р.).

ББК 65.9.(4УКР)29-2я43

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2010
© ДП «Видавничий дім «Персонал», 2010

ЗМІСТ

ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ	5	Палиця О. В. Моніторинг ринку праці як складова системи державної діагностики попиту та пропозиції робочої сили.....	83
Яценко А. В. Моделювання впливу інвестицій та інновацій на збалансованість темпів та пропорцій економічного зростання.....	5	Посвистак О. М. Система менеджменту якості в діяльності університетської бібліотеки: орієнтир на користувача.....	90
Поканевич Ю. В. Особливості поняття “управлінське рішення” в системі менеджменту торговельного підприємства.....	14	Рябцева Н. О. Динаміка чисельності дітей-сиріт залежно від соціально-економічних факторів в Україні	95
Шконда В. В., Калянов А. В. Системна концептуальна модель розвитку корпоративної культури	20	Недашковська Н. В. Особливості постачання, використання, обліку та звітності АРВ-препаратів у лікувальних закладах України.....	99
Дікарев О. І. Стратегії економічної дипломатії в контексті політики енергетичної диверсифікації в регіоні Чорного-Каспійського-Балтійського морів.....	28	Затулко А. В. Сучасний момент і фактори, що впливають на діяльність морських торговельних портів України	106
Мельник П. П. Упровадження системи екологічного менеджменту й аудиту в аграрне виробництво	35	Єсаулов Ю. В. Історичні особливості формування податкової системи в Україні.....	112
Терно В. В. Пріоритети стратегії перетворень банківської системи перехідного періоду	41	Гараханлу Фарназ Двостороннє співробітництво України з Ісламською Республікою Іран у стратегічно важливих галузях економіки.....	117
Новохатня Ю. В., Юсеф Н. Н. Сучасні зовнішньоекономічні відносини країн Близького Сходу.....	45	Рено С. А. Економічні тенденції та стратегії розвитку в світовій індустрії розкоші.....	120
В. С. Рижиков Економічна культура юриста як проблема розвитку ринкових відносин	52	Бердянська, А. В. Товт О. М. Сучасні моделі іпотечного ринку провідних країн світу.....	125
Левківський І. І. Синдиковане кредитування українських банків під час світової фінансової кризи	56	Грозов Г. Д. Досвід зарубіжних країн щодо державного управління розвитком соціально-економічної інфраструктури	134
Задорожний В. П., Наумчук О. В. Вплив глобалізації на світову економічну систему та державне управління інвестиційними процесами	62	Оболенцев М. И. Проблеми організації системи управління якістю бізнес-процесів на підприємстві.....	143
Зінковський С. В. Методи регулювання торговельних відносин між країнами	70	Ейсмонт В. В. Роль регіонального рівня в системі державного управління зовнішньоекономічною діяльністю.....	149
Винник О. В. Умови праці як мотиватор зайнятого населення регіону до продуктивної праці	77		

Кім Л. С. Стратегічний підхід до управління персоналом підприємства.....	155	Каріда В. А. Соціально-психологічні особливості релігійного свідомості в сучасному суспільстві	236
Гроздановська Г. В. Інформаційне забезпечення оцінки фінансового стану підприємств Болгарії	163	Смирнова Т. К. Поняття та критерії ефективної діяльності психолога.....	241
Дукоскі С. Соціально-економічні наслідки функціонування тіньового сектору в системі національних економік Республіки Болгарія та України.....	169	Бойчук І. І. Психологічні детермінанти музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики.....	246
Крстев Александар Визначення інформації та її значення в сучасних умовах розвитку економіки Болгарії та України.....	178	Глушко Л. О. Гендерна ідентичність у школярів як предмет психологічного аналізу	252
Корона С. О. Змістове структурування національної безпеки.....	183	Коссек М., Бесєда С. М. Типологія мотивацій, методів та засобів сучасного тероризму	258
Будяков М. О. Засоби державного стимулювання зовнішньоекономічної діяльності	188	К. Є. Кузьменко До питання про генезис та вплив психологічних бар'єрів у процесі навчання.....	265
Вихристюк О. С. Методичні підходи до вимірювання економічної безпеки підприємства	194	ЮРИДИЧНІ НАУКИ	270
ПОЛІТИЧНІ НАУКИ	201	Медвідь Я. Ф. Страховання в Україні: нормативно-правове забезпечення	270
Медвідь Ф. М. Енергетична безпека України: становлення національної стратегії.....	201	Шевченко (Литвинова) Н. М. Поняття правової держави: підходи та визначення змісту.....	276
Селезньова О. А. Енергетична політика Європейського Союзу	207	Рудик Я. А. Функціонування судової влади в процесі забезпечення конституційних прав людини	281
Багдасарян А. А. Поняття інформаційної сфери в системі державного управління	213	Ілієвські А. Б. Розвиток інституту припинення міжнародних договорів у сучасному міжнародному праві.....	286
Баклагов Ю. Б. Формування основ місцевого самоврядування та перспективи їх розвитку в Україні	219	Акифі Б. А. Механізми розвитку правових позицій Європейського суду з прав людини в тлумаченні інституту права власності	292
Мусали Ерол Салех-оглу Дилеми політичної модернізації на пострадянському просторі на прикладі Російської Федерації.....	225	Коломієць О. А. Інститут подвійного громадянства (біпатризму) у міжнародному праві: проблеми і перспективи	296
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ	230	Ібрагімов Абіл Самаддін огли Становлення та розвиток міжнародно-правових засад регулювання соціальних відносин в європейському регіоні	302
Барішева О. І. Особливості когнітивної поведінки викладача вищого навчального закладу з позицій екопсихологічного підходу.....	230	Відомості про авторів	308

УДК 159.942: 378.12

О. І. БАРИШЕВА

Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГОВОЇ ПОВЕДІНКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З ПОЗИЦІЙ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Наукові праці МАУП, 2010, вип. 1(24), с. 230–235

Розглядаються результати дослідження адаптаційних можливостей та копінгової поведінки викладача вищого навчального закладу. Проблема досліджується з позицій психологічної екологічності життєвого простору особистості викладача ВНЗ.

В умовах сучасного життя все більшої значущості набувають психологічні дослідження взаємодії людини з навколишнім середовищем, у тому числі і з тим простором, який людина створює сама, з метою встановлення шляхів ефективної регуляції такої взаємодії. Антропогенне середовище, створене самою людиною, викликає все більше загроз для психологічного і фізичного благополуччя особистості. З огляду на екопсихологічний підхід, можна говорити про загальне зниження відчуття безпеки та захищеності сучасної людини. Причиною стресу можуть бути і проблемні життєві ситуації, що потребують невідкладної психологічної допомоги, і нерационально організований життєвий простір, і відсутність можливості волевиявлення, переживання безвиході, коли людина відчуває, що вона не може впливати на ситуацію чи виправити її.

Розглядаючи з точки зору змісту життєвого простору людини різноманітні сфери життєдіяльності особистості, звернемо увагу на особливості професійної сфери викладача вищого навчально-

го закладу з точки зору її психологічної екологічності.

Особливості освітнього простору, в якому реалізується педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу, характеризуються високими емоційними навантаженнями, перетомою, насиченістю стресовими ситуаціями. Разом із загальними стресогенними чинниками для більшості представників професій на зразок “людина — людина” присутня ще й низка специфічних стресових чинників. Про це йдеться в публікації [1]. У наукових пошуках автор спиралася на науково-дослідницькі здобутки низки авторів, які зробили значний внесок у розробку проблематики вивчення стресу (В. А. Бодров, В. Ф. Калошин, Л. А. Китаєв-Смик, Т. Л. Крюкова, Ю. В. Постілякова, Я. В. Куликовський, В. І. Медведєв, Н. І. Наєнко, У. Бауманн, Р. Лазарус, Дж. Мейсон, М. Перре, Г. Сельє) [2; 3; 4; 5; 6; 7].

У публікації [1] визначилася міра стресогенності різноманітних подій та ситуацій у життєвому просторі викладача ВНЗ та особливості індивідуального розуміння стресових чинників на

рівні особистісно значущих переживань. Використовуючи *адаптований* автором *опитувальник Холмса-Райха* на визначення стресогенності різноманітних життєвих ситуацій, було з'ясовано, які ситуації чи події найпоширеніші у значної кількості респондентів та виявлено міру їх насиченості й тривалості дії як стресорів (застосовувалися кілька способів математичної обробки даних). Так, стало відомо, що найбільш тривалим і постійно діючим стресором є професійний стрес, ситуації, пов'язані з професійною діяльністю та її організацією. Респонденти *жіночої вибірки* підкреслили стресогенність ситуацій-зобов'язання (*"долженствования"* — рос.), підвищеної відповідальності та підтвердження власної компетентності, оцінювання та відповідності високим вимогам. Також високу стресогенність мають ситуації, пов'язані зі спробами людини встигнути виконати невідповідну кількість справ за одиницю часу, що створює ефект постійного невстигання, заборгованості, невідповідності, що, як правило, зумовлені надмірними вимогами до себе, нереальністю спланованих дій та нерациональністю розподілу часу. Більшість респондентів відмітили стресогенними ситуації, пов'язані з загальнополітичною й економічною нестабільністю в країні. Незмінно стресовими є події, пов'язані з загальнолюдськими цінностями, — здоров'я власне та членів родини, порозуміння та побудова взаємостосунків з близькими. У *чоловічій вибірці* було відсутнє чітке розмежування на професійний стрес та особисті стресогенні події. Ситуації, пов'язані з професійним стресом, та ситуації, що стосуються здоров'я членів родини, взаємовідносин з дружиною, займають приблизно рівні позиції. На відміну від жіночої вибірки доволі високі позиції за своєю стресогенністю займають фінансово-матеріальні проблеми, оскільки традиційно саме чоловіча соціальна роль передбачає матеріальне забезпечення родини, спроможність створення її благополуччя. Необхідність відповідати високим вимогам, тривога з приводу такої невідповідності і є приводом для тривалої напруженості, для виникнення стресу у чоловіків.

За іншим способом обробки було отримано результати із виявлення найвищої стресогенної напруженості запропонованих в опитувальнику подій. Найбільш напруженими за своїм травмуючим впливом є особисті події, які радикально змінюють життєву ситуацію, стосуються важливих загальнолюдських цінностей.

Розглядаючи психологічну екологічність життєвого простору викладача вищого навчального

закладу, проаналізуємо низку чинників, які можуть відобразити стресогенність подій, що відбуваються у житті викладача ВНЗ, способи, за допомогою яких людина намагається впоратися з проблемною для себе ситуацією; також уявлення про суб'єктивний рівень стресу в житті людини дають внутрішні особистісні характеристики самого респондента — його стресостійкість, рівень особистісної тривожності, тривога як показник емоційно-психічного стану особистості, ресурси нервової організації особистості (здатність тривалий час витримувати навантаження, протистояти ситуаціям значного емоційного напруження, переключатися на інші види діяльності, вміння розслаблятися та відновлювати сили тощо). Важливе значення мають також особливості долаючої поведінки — за допомогою яких способів та ресурсів людина долає стресову ситуацію та відновлює психічну рівновагу, наскільки ці способи вдалі та адекватні.

У статті одним із завдань є вивчення тих копінгових засобів, які дають можливість подолання стресової ситуації, з'ясування усталених індивідуальних способів особистості в реагуванні на стрес.

Методи дослідження, які було застосовано для вирішення поставлених завдань, були такими: методика на визначення стресостійкості особистості (В. О. Семиченко, 1998); методика самооцінки рівня особистісної тривожності Ч. Спілбергера; методика прояву тривоги В. Г. Норакидзе; адаптований нами варіант методики вивчення копінгової поведінки; методика діагностики копінгової поведінки в стресових ситуаціях (адаптований варіант Т. А. Крюкової); методика діагностики емоційного "вигорання" особистості (В. В. Бойко).

У нашому дослідженні брали участь 155 респондентів — викладачів вищих навчальних закладів, із них 74 % — жінки та 26 % — чоловіки. **Завданнями експериментальної частини дослідження** було: 1) вивчення змісту стресових чинників та індивідуальне тлумачення особистістю сутності стресового впливу; 2) вивчення копінгової поведінки особистості, тих засобів, які дають можливість подолання стресової ситуації, виявлення спрямованості й ефективності копінгових стратегій особистості; 3) виявлення особистісних адаптаційних ресурсів, які є потенціалом (часто невикористаним) у протистоянні стресовим впливам (чинникам).

Запропонований автором адаптований варіант методики вивчення копінгової поведінки передбачає 55 варіантів різних способів реагування

у стресовій ситуації, які об'єднані у 25 стратегій копінгової поведінки та визначені види копінгового реагування. Респондентів просили вказати до 10 найпоширеніших і типових способів їх власного реагування на стресову ситуацію та її подолання. 55-й варіант давав можливість запропонувати власний ефективний спосіб подолання стресу.

У психології широко обговорюється проблема, пов'язана з долаючою (або копінговою) поведінкою, тобто поведінкою, що спрямована на подолання стресу чи конфлікту. Зацікавленість копінговою поведінкою пов'язана із зміною парадигми, згідно з якою з'явився інтерес не до того, що порушено, а до того, що збережено, що становить потенційні можливості і ресурси особистості. У концепціях подолання стресу здійснено спроби осмислити процес, який починається з переробки інформації і через стресові емоції приводить до адаптивних реакцій. На думку М. Перре і І. Бауманна, "копінг — це адаптивна поведінка самовладання з метою відновлення рівноваги" [3, 215]. Як правило, копінг передбачає перенесення уваги з суб'єкта на цілісну ситуацію, в якій він діє, оскільки саме ситуацією здебільшого визначається логіка поведінки людини і міра відповідальності за результат її вчинків. Копінг — індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією відповідно до її логіки, значущості в житті людини та її психологічних можливостей. Учені, які вивчають цю проблему, визначають копінгову поведінку як стратегію дій, що застосовуються індивідом в умовах психологічної загрози; вказана стратегія проявляється в когнітивній, емоційній та поведінковій сферах функціонування особистості, що дає можливість більш-менш вдалої адаптації [3, 219]. Копінг — це, як правило, свідомі, активні зусилля, дії особистості, спрямовані не на уникнення конфлікту, а на його подолання, намагання впоратися з тими труднощами, які виникають у процесі життя. Стосовно проблематики психології стресу поняття "копінгова поведінка" використовували Р. Лазарус, С. Фолкман (1984) і визначено було її як суму когнітивних і поведінкових зусиль людини, свідомо скерованих на подолання чи послаблення сили стресу. Лазарус і Лаунер (1981) розглядають стресову реакцію як результат взаємодії між висунутими вимогами і тими ресурсами психіки, які наявні у людини. Така взаємодія обумовлена когнітивними оцінками ситуації. Стресорами при цьому можуть виступати як зовнішні, так і внутрішні цілі, цінності, оцінки [3, 220]. У цьому ми переконалися, аналізуючи зміст стресорів, склад-

них ситуацій, що можливі у життєвому просторі викладача вищого навчального закладу. Спроби подолати скрутну ситуацію, тобто механізми подолання стресу, проявляються у когнітивній, емоційній і поведінковій сферах функціонування особистості. Одна з найпопулярніших класифікацій у вітчизняній науці — класифікація В. А. Ташликова вирізняє різноманітні форми копінгу: 1) у поведінці; 2) в емоційній сфері; 3) в когнітивній сфері.

Опираючись на класифікацію В. А. Ташликова, адаптована методика вивчення копінгової поведінки дає уявлення про особливості долаючої поведінки у викладачів ВНЗ.

Отже, проаналізуємо особливості *жіночої вибірки*.

Серед особливостей копінгової поведінки при стресовій ситуації у жінок на перше місце вийшла когнітивно-поведінкова стратегія, пов'язана з раціональними діями. Твердження: "Здійснювали конкретні кроки, шукаючи вихід із проблемної ситуації" обрали близько 70 % респондентів. Друге місце займає також когнітивна стратегія: "Аналізували ситуацію, складали план дій". Обрані стратегії свідчать про доволі адекватний підхід до подолання проблемної ситуації. Рівною мірою на другій позиції подано емоційні копінги: "Просили поради, шукали емоційної підтримки" та "Говорили про свої переживання, давали вихід почуттям". Така стратегія є характерною реакцією жіночої психіки на стресову ситуацію, як правило, пошук емоційної підтримки, співчуття, рефлексивне проговорювання проблеми (звідси активні розмови з подругами, спілкування по телефону) дають можливість самій жінці осмислити і ще раз проаналізувати ситуацію, дійти певних висновків чи впевнитися в їх правильності. Схильність жінок до активних дій, до боротьби з проблемою (а не до тривалого аналізу) виливаються у намагання вгамувати тривогу, напруженість у конструктивній діяльності. Саме цим, на нашу думку, пояснюється висока позиція поведінкової стратегії у формулюванні: "Отримували поштовх до творчості". Третю позицію в жіночій вибірці займає когнітивна стратегія, спрямована на економію почуттів: "Відчували, що просто повинні перечекати ситуацію". Залежно від змісту стресової ситуації, коли змінити щось неможливо, а переживання тільки виснажують нервову систему й драматизують і без того складну ситуацію, стратегія, пов'язана з економією почуттів, допомагає зберегти здоровий глузд і втримати психіку в адаптивному стані. На четвертому місці — емоційні

копінги: “Плакали”, “Зосереджувались на позитиві, переконували себе, що все буде добре”, тобто доволі типові жіночі реакції, але треба відмітити, що, здавалося б, характерна реакція є стереотипом сприймання жіночої поведінки, оскільки займає не таке вже й високе місце. Можливо, це є специфічною особливістю даної вибірки (викладачі ВНЗ, очевидно, є більш адаптованими, виваженими, мають високі інтелектуальні показники, здатні до раціонального аналізу; особливості інших професійних груп потребують перевірки). На четвертій позиції перебуває поведінкова стратегія у формулюванні: “Дивилися ТБ, слухали музику, переглядали улюблені фільми”, спрямована на спроби переключатися з травмуючих переживань, витіснити, відволіктися від надмірного напруження. На п’ятій позиції також поведінкова стратегія — звернення до іншої діяльності (вишивання, домашнє прибирання, ремонт тощо) — це також спроба переключитися із стресової ситуації, сублімувати тривожність у реальну фізичну діяльність. На шостому місці когнітивна стратегія, спрямована на переоцінку ситуації, на спроби знайти в ситуації позитивні сторони. Респонденти також вказують, що в складній ситуації намагаються зберегти сили, відпочити. Окремі респонденти зверталися до емоційної стратегії, коли намагалися контролювати свої почуття, тобто були стриманими, показували, що ситуація не вивела їх з рівноваги. Це своєрідний механізм подавлення, надконтролю. Але в такому випадку напруження, знервованість глибоко приховуються, накопичуються, і врешті-решт колись вириваються назовні у вигляді нервового зриву, або ж можуть призвести до соматизації тривоги. Також доволі невдалою можна назвати емоційно-когнітивну стратегію: “Мріяли змінити минуле, повернути час назад”, оскільки зорієнтована на відхід від реальності, на безрезультатні намагання. На сьомому місці — активна поведінкова стратегія: “Здійснювали ретельні спроби перебороти ситуацію”. Таку саму популярність мають і дві інші когнітивні стратегії. Використання способів самозаспокоєння говорить про те, що респонденти докладають вольових зусиль у спробах вплинути на ситуацію і власний стан, долучаючись і до психологічних засобів (аутотренінг тощо). Інша стратегія: “Увірували в вичу силу” також пов’язана з когнітивними оцінками ситуації, але пов’язана з містично-фаталістичними смислами. До того ж за таких оцінок воля самої людини нівелюється і її спроби вплинути на ситуацію втрачають сенс, підкреслюють залежність людини, її приреченість.

Для нашої вибірки є нехарактерними реакції, які могли б свідчити про незрілість емоційної сфери чи поведінкові стратегії уникнення, відстороненості. Так, емоційні реакції агресії чи відстороненості у формулюваннях: “Зривали злість на інших, роздратовались, били посуд тощо”, або “Мріяли про кращі часи”, або емоційні реакції самозвинувачення: “Відчували себе винним, звинувачували, критикували себе” займають дев’яте місце і лише 17 % респондентів використовують такі дії як варіант копіngu.

Найбільш непопулярними виявилися поведінкові копінги пошуку професійної допомоги та реалізації в іншій (творчій) діяльності (“Створення музики, написання віршів”), також дуже незначна кількість респонденток (до 10 %) використовує поведінкову стратегію компенсації (“Досить багато їли, пили”) та гумор як захисна мобілізуюча реакція.

Як бачимо, отримані результати певною мірою розвіяли деякі соціальні стереотипи стосовно типових, як вважають, жіночих реакцій та жіночої поведінки в стресових чи конфліктних ситуаціях.

Розглянемо, якими специфічними особливостями відзначаються копінгові стратегії *чоловічої вибірки*.

На першому місці когнітивна стратегія, орієнтована на проблемний аналіз: “Аналізували ситуацію, складали план дій”, — так поведуть себе 75 % респондентів-чоловіків. Така ж кількість називають поведінкову стратегію сублімації: “Займалися спортом, відвідували тренажерний зал, застосовували фізичні навантаження”. Відмітимо, що, порівняно з жіночою вибіркою, чоловіки схильні не до дій у стресовій ситуації, а до аналізу й умоглядних роздумів, “прожектів” щодо того, як краще і правильніше подолати ситуацію. Саме в поєднанні чоловічої і жіночої стратегії подолання складної ситуації і є гармонія й ефективність у боротьбі зі стресом.

До того ж всі подальші стратегії у чоловічій вибірці спрямовані на зниження власної тривожності, напруженості, викликані перебуванням в осередку стресу. Друге місце займає когнітивна стратегія переоцінки ситуації та самозаспокоєння: “Намагалися знайти в ситуації позитивні сторони”; на третьому місці — всі стратегії емоційного спрямування: “Просили поради, шукали емоційної підтримки”, “Зосереджувались на позитиві”, “Контролювали свої почуття, намагалися бути стриманими” — до таких способів вдаються 50 % респондентів-чоловіків. Останній із способів, орієнтований на подавлення почуттів, цілком від-

повідас стереотипному уявленню про чоловічий соціальний образ “завжди врівноваженого”, буквально непробивного, неемоційного, скупого на емоційні прояви чоловіка, що є поширеною причиною проблем непорозумінь, холодності, відстороненості у стосунках, наприклад, з близькими, коли більш ефективно для розв’язання проблемної ситуації було б обговорення переживань, озвучення мотивів своїх дій та розуміння ситуації, власних роздумів з приводу її спільного подолання. І лише на четвертому місці когнітивні та поведінкові стратегії, спрямовані на конкретні кроки по пошуку виходу із ситуації, активні раціональні дії. Така ж кількість респондентів звертається до стратегій компенсації (“Частіше гуляли, виїжджали на природу”), самозаспокоєння (“Умовляли себе не хвилюватися”) та емоційної стратегії покірності, уникнення, відходу від реальності (“Бажали, щоб ситуація зникла, щоб все швидше закінчилося”).

Очевидно, в силу раціонального мислення чоловіків поведінкова стратегія звернення по професійну допомогу до спеціалістів властива 25 % респондентів. Як пам’ятаємо, у жіночій вибірці ця стратегія властива лише 13 % жінок, до того ж займає десяте, останнє місце разом з гумором.

У чоловічій вибірці також достатньо популярною є поведінкова стратегія активного уникнення стресу (“Діяли так, начебто нічого не трапилося”), яку можна розглядати, скоріше, як механізм захисту, абсолютно нераціональний та неефективний, оскільки від того, що ми не будемо помічати ситуацію, вона нікуди не подінеться. Із вказаною стратегією корелює когнітивна стратегія “економії сил” у формулюванні: “Відчували, що маємо перечекати ситуацію”. Вищевказані стратегії задіяні у поведінці 25 % респондентів.

Найменш популярними в чоловічій вибірці є стратегії звернення до творчості та інтелектуального переосмислення — гумору: “Намагання побачити комічні сторони у своїх переживаннях” — вони займають останнє місце.

У цілому, порівнюючи жіночу та чоловічу вибірки у використанні копінг-стратегій із подолання стресових ситуацій, можна констатувати, що у жінок більш широкий спектр копінгів, різноманітних способів боротьби з проблемною ситуацією. Кількісний аналіз свідчить, що в жіночій вибірці поведінкових копінгів наведено 11 способів, емоційних копінгів — 10, когнітивних — 9; у чоловічій вибірці відповідно: 9, 6 і 6. Жінки більшою мірою, ніж чоловіки, орієнтовані одразу на активну боротьбу та раціональні дії у протистоянні проблемі (“Треба щось робити”). Чо-

ловіки схильні спочатку ретельно обмірковувати проблему, перш ніж переходити до активних дій (а інколи до активних дій справа так і не доходить). У нашому розумінні це відбувається тому, що на адаптацію до стресової ситуації, на її когнітивну оцінку чоловікам необхідно більше часу. Такими є, очевидно, особливості пластичності нервової системи. Діапазон різноманітних способів копінгівих стратегій у чоловіків значно менший, ніж у жінок, переважна більшість копінгівих стратегій чоловіків спрямована на збереження психологічної рівноваги і внутрішнього комфорту. Суттєві відмінності існують у змістових характеристиках емоційних копінгівих стратегій. Так, у чоловіків емоційні копінгі зорієнтовані на самозаспокоєння, пошук емоційного комфорту, стабільності або ж на подавлення, уникнення переживань, відхід від реальності. У жінок емоційні копінгі більш різноманітні (що цілком логічно) і зорієнтовані вони на пошук емоційної підтримки, участі, необхідність вербалізації почуттів та переживань, тенденція до віри в позитивне розв’язання проблеми. Для жінок характерна значна амплітуда коливань емоційного напруження як наслідок; сльози і плач — як результат надмірних і тривалих нервових навантажень та реакція нервової системи через необхідність зняти надмірне напруження, збудження. У чоловіків, навпаки, переважає надмірний контроль емоційних проявів, навіть коли ситуація і не потребує такого надмірного і ретельного контролю. Ці дані значною мірою пояснюють результати досліджень медичних психологів, де констатують більшу кількість захворювань серед чоловіків на виразку шлунка й дванадцятипалої кишки та інфаркти, пригнічення емоційних проявів (рівно як і емоційна розпущеність) лише сприяють соматизації тривоги.

Серед особливостей когнітивного оцінювання складної ситуації для жіночої вибірки характерні схильність до активних дій та проблемного аналізу; перенапруження у сфері емоцій спонукає появі економії почуттів, переоцінці, спрямованої на постулювання можливості знайти вихід з будь-якої ситуації; надання в когнітивних оцінках сенсу труднощам, сприйняття їх як певного тренінгу в подоланні складнощів, як виклик долі для того, щоб мобілізувати особистість до нових цілей та висот. Такі оцінки відсутні в чоловічій вибірці, також у чоловіків відсутнє містично-фаталістичне ставлення до проблемної ситуації, яке потребує звернення до вищих сил (що присутнє у 26 % жінок). Когнітивні оцінки чоловіків виявляються більш

раціональними, вони спрямовані на збереження власного внутрішнього спокою, “економію почуттів”, як наслідок, на звернення до іншої діяльності, як правило, фізичних навантажень, що сприяє зниженню напруження, відволікання від гнітючих переживань. Дивно, що в обох вибірках стратегія інтелектуального переосмислення — звернення до гумору — виявилася досить непопулярною (в обох вибірках вона на останніх позиціях). Можливо, це особливості даної вибірки, і цей спосіб як варіант копінгової поведінки потребує більш детального вивчення. Іронія, гумор низкою авторів відноситься “до захисних механізмів, по-перше, тому, що це вже здатність до рефлексії, до виходу з повної зануреності в ситуацію. У людини з’являється можливість відсторонення, відмежування, здатність нового бачення ситуації. Як психічний стан іронія, гумор — це зміна переживання ситуації зі знака “мінус” на “плюс”. Тривога змінюється упевненістю, ворожість — толерантністю. Вольтер говорив: “Те, що стало смішним, не може бути небезпечним” [3, 214]. Однак таку стратегію використовують 13 % жінок і 18 % чоловіків.

Отже, описано копінгові стратегії осіб, що належать до окремої професійної групи. Можна припустити, що професійні характеристики обумовлюють ті чи інші копінги, і тому доречним

було б дослідження особливостей копінгової поведінки осіб різних професійних груп.

Розглянуто лише частину інформації, отриманої в ході дослідження, спрямованого на вивчення й узагальнення відомостей про зміст стресових чинників та особливості копінгової поведінки викладача вищого навчального закладу.



Література

1. Баришева О. І. Стресові чинники у життєвому просторі викладача вищого навчального закладу.
2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие учений и современное состояние проблемы. — М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1995. — 336 с.
3. Кризисная психология. Справочник практического психолога / Сост. С. Л. Соловьева. — М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. — 286 с.
4. Куликовский Я. В. Стресс и психическое здоровье преподавателя // Психол. журн. — 2001. — № 3. — С. 19–25.
5. Леонова А. Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психол. журн. — 2004. — № 2. — С. 75–85.
6. Нартова-Бочавер С. К. “Coping behavior” в системе понятий психологии личности // Психол. журн. — 1997. — Т. 18, № 5. — С. 20–30.
7. Постылякова Ю. В. Ресурсы совладания со стрессом в разных видах профессиональной деятельности // Психол. журн. — 2005. — № 6. — С. 35–43.

Досліджуються особливості копінгової поведінки представників певної професійної групи — викладачів вищого навчального закладу. Проаналізовані копінгові стратегії — когнітивні, емоційні та поведінкові — та специфіка їх прояву у представників жіночої та чоловічої вибірки; здійснено їх порівняльний аналіз. Копінгова поведінка розглядається з позицій психологічної екологічності життєвого простору викладача вищого навчального закладу.

Исследуются особенности копингового поведения у представителей определенной профессиональной группы — преподавателей высшего учебного заведения. Проанализированы копинговые стратегии — когнитивные, эмоциональные и поведенческие — и специфика их проявлений у представителей женской и мужской выборки; осуществлен их сравнительный анализ. Копинговое поведение рассматривается с позиций психологической экологичности жизненного пространства преподавателя высшего учебного заведения.

In the article the features of coping behavior are explored at the representatives of certain professional group — teachers of higher educational establishment. Coping strategies are analysed — cognitive, emotional and conduct — and their specific at the representatives of womanish and masculine selections; their comparative analysis is carried out. Coping behavior is examined from positions of psychological ecological of vital space of teacher of higher educational establishment.

Надійшла 21 лютого 2010 р.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОГО СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Наукові праці МАУП, 2010, вип. 1(24), с. 236–240

Анализируются особенности религиозного сознания в современном секуляризованном обществе. Рассматриваются уровни секуляризации, специфика воспроизводства религиозного опыта в посткоммунистическую эпоху. Уточняются значения понятий “секуляризация”, “дехристианизация”, “эклетицизм и синкретизм религиозного мышления”, “квазирелигиозность” в современном аномичном, кризисном обществе.

Несмотря на ренессанс религиозного мировоззрения, понимание особенностей процесса рехристианизации посткоммунистической Украины требует уточнения понятий “секуляризация”, “дехристианизация”, “квазирелигиозность”, “эклетицизм и синкретизм религиозного мышления” с учетом специфики этих процессов в начале XXI в. Как показывает практика, уровень духовной жизни, нравственности и ценностных предпочтений в современном кризисном, аномичном обществе существенно не повышается. И это обусловлено самим социально-психологическим настроем, готовностью действовать в соответствии с определенными общественными установками и ценностными ориентациями. Ведь ценности и ценностное сознание могут быть не только ускорителем проводимых преобразований, но и его тормозом. В целом, крушение Советского Союза привело к процессу рехристианизации в Украине. Уровень православной самоидентификации украинцев (56–63 %) свидетельствует о том, что произошел крах самоидентификации (“советский человек”), что вызвало стихийный процесс поиска населением новой модели сознания и поведения — на основе религиозных ценностей. Сегодня можно однозначно говорить о складывании в общественном сознании “православного консенсуса”, в основе которого лежит культурная и национальная самоидентификация. Не случайно понятия “украинец” и “православный” в общественном сознании сближены. Особенностью процесса рехристианизации в современной Украине является ситуация, когда понятие “православный” не явля-

ется частью более общей категории “верующие” и количество верующих значительно ниже тех, кто причисляет себя к православным.

Как способ национально-культурной идентификации, в идеологическом аспекте, — православие востребовано общественным сознанием, однако православие как религия это, прежде всего, религиозная вера, а уровень собственно религиозности определяется верой в религиозные догматы, которые являются фундаментом религиозного мировоззрения и которые воплощают трансцендентные ценности бытия.

По данным Л. А. Андреевой, в 2005 г. в загробную жизнь верили 31 %, в воскресение мертвых — 15 %, в ад — 36 %, в рай — 39 %, в ангелов — 37 %, в дьявола — 38 %, в сотворение мира Богом — 45 %; и в то же время, — 80,2 % респондентов не знают и не могут объяснить смысл “Символа веры” [1].

Такой низкий уровень знания религиозных догматов свидетельствует о доминировании в сознании нерелигиозной картины мировоззрения. Большинство украинцев соотносит свои поступки, опираясь на обыденные ценности. Удивляет почти тотальное принятие людьми ценностных установок, резко отвергаемых церковью: 53 % поддерживают женщин, ставящих карьеру выше семьи, 80 % — откладывание брака в пользу карьеры или учебы, 87 % — использование противозачаточных средств, 77 % — рождение ребенка вне брака как норму [3].

По совокупности этих показателей можно говорить о значительной степени секуляризации массового сознания. Современное общество

ориентировано на эффективность, на ощутимый результат, на успешность, — не имеющих ничего общего с религиозной ориентацией человека. Религия как мировоззрение лишилась главной своей опоры — ощущения большинством верующих и людьми в целом присутствия Бога в их жизни. Вызывает размышления и такой показатель уровня религиозности, как *институциональная религиозность* (соблюдение постов и молитвенного правила, исповедь, причащение, елеопомазание, посещение церкви).

Сегодня православие является востребованным в общественном сознании, прежде всего, в идеологическом аспекте, однако, эта востребованность слабо связана собственно с религиозной верой, что является следствием секулярных процессов.

Известно, что секуляризация является одним из наиболее противоречивых понятий психологии и социологии религии, религиоведения. К началу 70-х гг. XX в. термин “секуляризация” использовался большинством ученых мимоходом и по сей день продолжается научная дискуссия о правомерности и адекватности понятия “секуляризация”, которое активно использовалось в различных дисциплинах. Многозначительность понятия “секуляризации” и обилие его значений привели к путанице и явились причиной научных споров. В контексте работы присоединяемся к точке зрения Д. А. Узланер и считаем, что социологическая трактовка секуляризации, оставаясь в пределах научности, не может заниматься проблемой религиозности как таковой. Секуляризация как социологическое понятие описывает исключительно положение религии в обществе, а это возможно делать на трех уровнях: макро, мезо и микро.

Секуляризация на макроуровне обозначает упадок влияния религии на уровне структуры общества и подразумевается, что изначально существует некоторое идеальное с точки зрения статуса религии общество. Секуляризация здесь используется как сугубо описательное понятие, не сопряженное ни с какими оценочными суждениями и (на макроуровне) раскрывается через понятие “*лаицизации*”, выявляющее более узкий юридический аспект проблемы: так обозначают процесс реализации политической программы по правовому отделению любого рода религиозных организаций от государства и его институтов.

На мезоуровне секуляризация понимается как процесс утраты религиозными организациями своего влияния.

На микроуровне изучение секуляризации подразумевает анализ влияния религиозных идей и религиозного сознания. Понятно, что эти три уровня секуляризации взаимосвязаны [10].

Секуляризация как социологическое понятие — это нейтральная описательная категория, обозначающая процесс утраты религией своей социальной значимости (а не о большей или меньшей религиозности и не о ее качестве).

В современном обществе религиозность человека выступает не столько синонимом принадлежности его к религиозной культуре в противовес культуре светской, сколько знаком его одновременной принадлежности к обеим данным культурам. Более того, в условиях активной экспансии религии, с одной стороны, и поисков светским сознанием “точки опоры” в кризисном социуме, с другой, — эпицентр проблемы светско-религиозного взаимодействия в значительной степени смещается из межсубъектного пространства в пространство жизненного мира личности.

И не случайно поколение, родившееся в конце 1980-х — начале 1990-х гг., чья первичная социализация совпала, с одной стороны, с системным кризисом светского общества и, с другой стороны, с выходом религии и Церкви из социокультурного гетто советской эпохи и религиозным ренессансом, — наиболее контрастно отображает в своем жизненном мире коллизии взаимодействия между светской и религиозной культурами в ситуации социокультурной нестабильности.

Как известно, обратной стороной развития светской культуры и закрепления ее ведущих позиций в общественной жизни стало сокращение социального мира религии и вытеснение религиозных смыслов, символов и практик из реального социально-когнитивного и деятельного оборота.

Сегодня субъектами-носителями светской культуры изначально выступают практически все члены современного общества. Независимо от их отношения к религии и данному положению дел соответствует массовое биографическое усвоение светской культуры “естественным путем”, в процессе первичной социализации/инкультурации личности.

Религиозная культура, в свою очередь, не интернализируется современным человеком в детстве, через поэтапное и “естественное” усвоение той или иной конфессиональной традиции, а формируется вследствие осознанного волевого личностного выбора в более или менее зрелом возрасте. Для секуляризованного и модернизирующегося общества характерна “перевернутость” и

“разорванность” непрерывного и замкнутого цикла традиционного механизма усвоения религиозного опыта, которая была до 1917 г.

Таким образом, светская культура может рассматриваться как социокультурная константа современности: она присутствует в сознании и жизненном мире человека и общества как первичное всеобъемлющее выражение социального знания. Современный человек не может отказаться от своей светскости, поскольку она вошла в его “плоть и кровь”, сформировала и продолжает воспроизводить его социальность. В свою очередь, религиозная культура выступает в качестве “социокультурной переменной”, введение которой в жизненный “оборот” зависит от позиции социального субъекта, от его осознанного выбора своей жизненной стратегии.

Таким образом, даже принимая религиозные формы сознания и поведения в качестве руководства к действию, современный человек остается светским по своему социокультурному базису. Принятие им религии не отменяет исходной светскости, но ставит его перед проблемой совмещения и взаимной адаптации двух разнородных служений — “и Богу, и кесарю”.

Не случайно, обращение человека в религию в наше время происходит через столкновение обретаемых им религиозных смыслов с усвоенными ранее светскими паттернами социального знания.

В ситуации утраты институтов, обеспечивающих традиционное воспроизводство религиозности с детских лет и на ранней стадии социализации, таких как религиозная семья, система религиозных учебных заведений, механизм производства религиозности, оказывается “перевернутым” [8].

Исследуя закономерности взаимодействия культур религиозного и светского типа в индивидуальном сознании, С. Д. Лебедев предлагает строить основу методологии исследования основных социально-когнитивных стратегий отношения к религии (в соотношении их с характеристиками аутентичных базовых элементов социального знания) на следующих критериях:

1. Религиозность как социально-значимое человеческое качество основана на усвоении/инкультурации личностью, религиозной культуры определенной конфессии.
2. Культура, в том числе — религиозная (является самоорганизующейся системной целостностью, которая развивается из определенного субминимального состояния

до состояния относительно полного и завершенного).

3. Религиозность современного человека (которая есть результирующая взаимодействия секуляризованной светской культуры, изначально определяющей его жизненный мир) и конфессиональной религиозной культуры, помещаемой им в центр своего жизненного мира и постепенно трансформирующей его [6].

Необходимости и достаточности объективной составляющей критерия религиозности отвечает ценностная ориентация личности на приоритет ценности религиозной веры. Данную ориентацию предельно точно выражает евангельская фраза: “Верую, Господи! Помоги моему неверию!” Она означает, что ценность религиозной веры имеет для человека терминальный характер: он не ощущает себя достигшим должного состояния веры, но в силу этого стремится к ней как к важнейшей цели и ценности своей жизни. Такая тяга к вере — это та константа религиозности, которая характеризует человека как “уже принадлежащего” религии. В целом, сформировавшаяся в “эпоху перемен” 1990-х годов секулярность ценностно-мировоззренческих установок и ориентаций пока не носит деструктивного характера, поскольку в основной своей массе она не связана с вытеснением наиболее социально значимых ценностей на периферию жизненного мира личности и заменой его ценностями индивидуализма и гедонизма.

Однако, анализируя данные социально-психологических исследований последних десяти-пятнадцати лет, обращая внимание на то, что большинство социологов не доверяют самоидентификации респондентов, более склонны говорить о религиозной неопределенности, энтропии, идейной эклектике и религиозном синкретизме, об квазирелигиозности религиозного сознания.

По данным Ю. Ю. Синелиной, 28 % православных имеют сонники, книги по астрологии и способам гадания, 10 % — руководства по медитации и расширению сознания, 8 % — сочинения Рерихов, Блаватской, Кастанеды, у 5 % опрошенных есть руководства по магии, колдовству, заговоры [9].

Оккультизм, вера в колдовство стали сопутствующими элементами обыденного религиозного мировоззрения. Сегодня не религия побеждает атеизм. Религия и атеизм отстают перед ростом мировоззренческой неопределенности и идейной эклектики, которая включает в себя веру в “переселение душ” и астрологию, уфологию, “энерге-

тических вампиров”, спиритизм, колдунов, шаманов, образуя в сознании не структурированные, не объединенные в логическую систему, а постоянно меняющие свои составные элементы неустойчивые соединения.

И даже “продвинутые интеллектуалы” характеризуются сегодня специфическим “религиозным синкретизмом”: эти люди, как правило, интересуются религиозной проблематикой, много знают и много читают о различных религиях. Некоторые из них имеют даже некоторый мистический опыт, и вовсе необязательно, христианский. На основе своих знаний, своего личного опыта и пристрастий они считают возможным составить для себя некий индивидуальный набор представлений. Многие из них могут сочетать христианство с верой в реинкарнацию, с медитациями, с упражнениями из даосской практики, — особенно на первом этапе христианской жизни. И, безусловно, с точки зрения христианской догматики — это вопиющая религиозная безграмотность.

Терпение верующих также имеет пределы: лишь один из пяти согласен “подставить щеку для удара”. Для “начинающих” и “полуоцерковленных” характерны следующие критерии ценностного сознания:

- (1) амбивалентность, сочетание противоположных оценок;
- (2) нестабильность, изменчивость;
- (3) эклектичность — механическое сочетание элементов различных ценностей, часто противоположных;
- (4) синкретизм — смешение, слияние элементов различных религиозных культов;
- (5) доминирование прагматических установок;
- (6) стойкая политическая индифферентность;
- (7) преобладание инструментальных ценностей над терминальными.

Не меньшую настороженность вызывают и тенденции “квазирелигиозности” представлений в обыденном сознании украинцев. Под “квазирелигиозностью” мы понимаем совокупность несистематизированных идей — веру в популярные на уровне массового сознания представления, носящие идеалистический характер [7].

Сегодня ассоциации магов, экстрасенсов и астрологов получили не только известность, признание, но и легализацию. Они оказывают влияние на некоторые издания и кафедры вузов, им присуждаются ученые степени. Доверие людей, в том числе имеющих высшее образование, возрастает

в связи с тем, что экстрасенсы имеют лицензии от Министерства здравоохранения Украины, где их приравнивали к представителям народной и нетрадиционной медицины.

Напомним, что религиозные деятели осуждают оккультизм и, согласно Библии, — Бог строго запрещает верующим заниматься оккультной практикой. Во “Второзаконии” сказано: “Не должен находиться у тебя... прорицатель, гадатель, ворожей, чародей, вызывающий духов, волшебник или вопрошающий мертвых, ибо мерзок перед Господом всякий делающий это”. В социальной доктрине православной церкви вновь предупреждается об опасности внедрения под прикрытием “альтернативной медицины” оккультно-мистической практики, подвергающей волю и сознание людей воздействию демонических сил [2].

Особенно активно в этом плане телевидение, деятельность которого подчинена странной сверхзадаче (помимо бизнеса и прибыли), а именно — оболваниванию людей. Достаточно вспомнить итоги недавно завершившейся на телеканале СТБ очередной “Битвы экстрасенсов”. Победителем его стала “представительница древнего рода чернокнижников” (!) Но не в этом ли — и скрытая героизация оккультизма, и зерна дехристианизации Украины?

Таким образом, рассматривая социально-психологический аспект статуса религиозности человека, мы можем констатировать, что как явление многокомпонентное, многоплановое, многоуровневое, — оно требует иерархического аналитического подхода, который необходимо уравновесить *синдроматическим подходом*, учитывающим сочетание ценностных выборов, которые состоят из центральных (то есть ядерных представлений о том, что есть благо) и периферических (по отношению к этим ядрам) ценностей. В сознании человека (или совокупности людей) это системное ядро самоорганизующейся религиозной культуры способно со временем трансформировать в соответствующем ключе весь исходный светский культурный репрезентант.



Литература

1. Андреева. Л. А. Процесс рехристианизации в секуляризованном российском обществе // Социол. исслед. — 2008. — № 3. — С. 67–73.
2. Гостев. А. В. К принятию Основ социальной концепции Русской православной церкви // Новый мир. — 2001. — № 4. — С. 150.

3. Каарияйнен К., Фурман Д. Е. Религиозность в России на рубеже XX–XXI столетий // Обществ. науки и совр. — 2007. — № 1.
4. Карида В. А. Социально-психологические особенности самосознания неопита православия и его религиозной идентичности // Наук. пр. Мариупольского ін-ту МАУП: 36. наук. пр. Вип. 2. — Мариуполь: Новий світ, 2009. — С. 110–136.
5. Карида В. А. Тенденция квазирелигиозности мировоззрения в среде студенческой молодежи // Духовно-нравственное здоровье личности и предпринимательство: Материалы I и II Междунар. философ.-теологич. конф. — Мариуполь: МИ — МАУП, 2004. — 164 с.
6. Лебедев С. Д. Отношение учащейся молодежи к религии // Социол. исслед. — 2007. — № 7. — С. 87–97.
7. Немировский В. Г. Структура и динамика религиозно-этических представлений студенческой молодежи (1987–2000 гг.). — Красноярск: Мысль, 2002.
8. Панков А. А., Подшивалкина В. И. Проблема воспроизводства религиозного сознания в посттоталитарном обществе // Социол. исслед. — 1995. — № 11. — С. 99–103.
9. Синелина Ю. Ю. Воцерковленность и суеверное поведение жителей Ярославской области // Социол. исслед. — 2005. — № 3. — С. 96–107.
10. Узланер Д. А. Секуляризация как социологическое понятие // Социол. исслед. — 2008. — № 5. — С. 62–67.

Розглядаються соціально-психологічні особливості релігійної свідомості в сучасному суспільстві. Досліджується проблема секуляризації суспільства та специфіка репродукції релігійного досвіду у посткомуністичну епоху. Аналізуються психологічні критерії ціннісної свідомості віруючих.

Рассматриваются социально-психологические особенности религиозного сознания в современном обществе. Исследуется проблема секуляризации общества и специфика воспроизводства религиозного опыта в посткоммунистическую эпоху. Анализируются психологические критерии ценностного сознания верующих.

In this article the author considers social-psychological peculiarities of religious consciousness in nowadays society. He researches the next problem: the problem of secularization of society and specificity of reproduction of religious experience in post-communist period. The psychological criteria of axiological consciousness of the religious are analyzed.

Получена 22 фєрєля 2010 г.

ПОНЯТТЯ ТА КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

Наукові праці МАУП, 2010, вип. 1(24), с. 241–245

Досліджуються проблеми, пов'язані з діяльністю досвідчених психологів і психологів-початківців, випускників ВНЗ, що прийшли на своє перше робоче місце, темпи їх адаптації та ефективної роботи. Виділено критерії, яким має відповідати діяльність психолога, та проведення ним цілеспрямованої роботи для мінімізації впливу основних проблем, з якими практично напевно зіткнеться будь-який психолог-початківець.

Проблемі вивчення особливостей професійної діяльності психолога-консультанта і портрету “ідеального” психолога присвячено дуже багато досліджень (Г. С. Абрамова, Ю. Б. Альошина, Н. А. Амінів, Р. Кочюнас, Р. Мей, М. В. Молоканов, Р. С. Немов, К. Роджерс, Е. Э. Смирнова), в яких зазначається, що необхідно визначити особистісні якості фахівця, що забезпечують успішність його професійної діяльності. Важливими є дослідження, в яких вивчається зв'язок і вплив певної якості (наприклад, комунікативної компетентності) на ефективність діяльності професіонала, що дає можливість розцінювати досліджувані якості як бажані чи небажані для психолога.

Проблема визначення критеріїв ефективної роботи — головне завдання психолога. Проблема розмитості критеріїв власної ефективності є найголовнішою перешкодою у професійному становленні психологів-початківців.

Для розуміння суті цієї проблеми наведемо визначення продуктивної діяльності: “Це специфічний вид людської активності, спрямованої на творче перетворення, вдосконалення дійсності й себе” [1, 76]. Це діяльність, що приносить істотний бажаний результат, має кінцевою метою створення будь-якого продукту, наприклад, продуктом може бути вміння активно слухати. Водночас оцінка діяльності психолога не завжди може бути проведена безпосередньо після її здійснення, оскільки бажані зміни можуть статися непомітно, не тепер, або ніколи. Говорячи про діагностику, слід також мати на увазі, що вже сам процес психологічної діагностики певною мірою дає певний терапевтичний ефект, оскільки акту-

алізує у психіці людини раніше неусвідомлювані сторони її психічного життя.

Вимоги до практичного психолога неоднозначні. Він має виконувати найрізноманітніші завдання, що висувають особливі вимоги до особистості та профілю підготовки. І. В. Дубровіна розглядає просвітницьку, психопрофілактичну, консультативну, діагностичну, психокорекційну та розвиваючу форми роботи з точки зору практичних завдань [2, 28, 29].

Іншим критерієм поділу є спеціалізація психолога. Тут можливі принаймні дві сфери діяльності: психодіагностична (психодіагност, психолог-експерт); корекційно-консультативна (психолог-консультант, психолог-тренер, психотерапевт або психокоректор). Остання функція може торкатись як немедичної галузі, так і медичної психотерапії (тобто лікування психологічними засобами соматичних і психічних захворювань).

Говорячи про психотерапію, ми маємо на увазі переважно немедичну допомогу, тобто розв'язання проблем у галузі психології, а не медицини, тому що останні вимагають спеціальної медичної або дефектологічної підготовки. Не може бути повного розподілу між медичною та немедичною психотерапією, бо не існує чіткої межі між поняттями “норма” і “патологія”. Часто практичні психологи не знають, чи це патологія характеру, чи психічні відхилення, і беруться за фактично медичні проблеми, поверхово використовуючи засвоєний інструментарій. Тому треба бути уважним до крайніх проявів у клієнта.

Якщо говорити про критерії психологічної майстерності й ефективної роботи психолога, то можна виділити такі рівні:

1. Рецепт — є набір готових схем для дій в стандартних ситуаціях.

2. Алгоритм — якщо психолог може провести бодай найпростіший аналіз ситуацій, можливий вибір алгоритму розв'язання типової ситуації. Крім того психолог має вміти класифікувати ситуації і знати універсальні методи їх розв'язання.

3. Стратегічний рівень — це коли виробляється певна стратегія пошуку рішень у нестандартній ситуації, відмова від кліше та готових рецептів. Тут можна виділити такі підрівні:

- а) практично-ситуативний — психолог робить спробу поєднати теорію з практикою та елементом практичного мислення, намагається знайти рішення в окремих нестандартних випадках при наданні психологічної допомоги;
- б) аналітичний — уміння проаналізувати ситуацію, виділити найважливіші моменти нестандартної ситуації, знайти оптимальне (або близьке до нього) рішення на основі її аналізу, завдяки творчому використанню теоретичної та практичної підготовки. Тут можна відзначити наявність психологічного розуміння та мислення професіонала;
- в) синтетичний — бачення всієї проблеми в цілому, в усіх її взаємозв'язках. Це рівень, коли психологічне мислення виступає як творчий процес синтезу теоретичних знань, значного практичного досвіду, вміння прогнозувати результати. Тоді серед багатьох оптимальних рішень можна вибрати найкращі. Звичайно, психолог-початківець, часто без особистого досвіду роботи з клієнтами, не може володіти таким рівнем майстерності, що не може не позначитись на його впевненості в практичній роботі.

Професія психолога передбачає консультативне, терапевтичне спілкування з клієнтами, проблеми яких мають різноманітні соціальні, біологічні і психологічні чинники, що вимагає наявності у психолога-консультанта гнучкості, тобто здатності змінювати тактику спілкування, змінюватися відповідно до будь-яких умов, вміти знайти підхід до клієнта з точки зору його досвіду, його поглядів на процес психологічного консультування.

Г. С. Абрамова пропонує класифікацію орієнтацій на клієнта у психокорекційній роботі: “роби, як я” — слабовиражений інтерес до іншого (орієнтація на узагальнений досвід), “давай зробимо разом” (орієнтація на типове у внутрішньому світі клієнта) і “давай подумаємо, як зроби-

ти краще” — виражений інтерес до іншого (орієнтація на індивідуальні особливості внутрішньої узгодженості клієнта).

Залежно від прийнятої позиції визначається, якою мірою процес взаємодії фахівця і клієнта є однозначним з точки зору кінцевих і проміжних цілей (“згори” — цілі визначаються і змінюються фахівцем, “поруч” — фахівцем і клієнтом у ході співробітництва й “знизу” — фахівець слідує за клієнтом).

Г. С. Абрамова у своїй праці “Практична психологія” говорить про необхідність враховувати теоретичні основи психолога-консультанта, що впливають на його професійні цілі й завдання; ставлення психолога до професії та його уявлення про власні професійні якості; професійні можливості як психолога-консультанта [2, 59].

У консультативній практиці існують зразки поведінкових моделей професійного консультанта, того, яким він має бути під час терапевтичної практики.

Найчастіше зазначають такі вимоги, як конгруентність, цілісність, позитивне сприйняття себе та інших, емпатію та особистісну і соціальну зрілість консультанта, його здатність формулювати свої відчуття і ставити доцільні питання. Оскільки сукупність цілей і завдань дає можливість психологу-консультанту визначити критерії, конгруентність, це наближає його до досягнення мети психологічного консультування — актуалізувати ресурс клієнта, щоб він сам зміг розв'язувати свої проблеми. Кваліфікований психолог розглядає цілі психологічної допомоги як нові можливості клієнта, які він має виявити у взаємодії. Це фахівець, здатний у своєму русі до досягнення професійної мети співпрацювати, взаємодіяти з клієнтом у будь-якому напрямі.

Існує сім напрямів оцінки ефективності інтерв'ю комунікативної діяльності психолога-консультанта [3, 32]. Розглянемо ключові ідеї. Це допомагає розкрити компетентність і ефективність дій психолога чи терапевта.

1. Іntenціальність. Скільки напрямів для розвитку клієнта може запропонувати психолог? Якщо спочатку клієнт затиснутий і немобільний, то скільки додаткових можливостей у нього виникло після спільної роботи з психологом?

2. Творче прийняття рішень. Чи самостійно клієнт задає цілі терапії? Чи включений у коло проблем пошуку позитивних сторін? Чи є хоча б три альтернативи для дій? Чи можна сказати про клієнта, що він діє бадьоро і цілеспрямовано, чи процес прийняття рішень дається важко?

3. Мікротехніки. Чи може психолог цілеспрямовано застосовувати мікротехніки, щоб домогтися певного впливу на клієнта? Зокрема, чи вміє він видобувати факти, почуття, причини, які є основою проблем? Чи здатен він, використовуючи навички впливу і вислуховування, описати, як клієнт бачить і відчуває ситуацію? Чи може, використовуючи навички впливу, виявити нові перспективи у розвитку ситуації? Чи правильно використовуються мікротехніки з поглядом клієнта?

4. Індивідуальна та культурна емпатія. Чи здатен терапевт прийняти точку зору клієнта, застосовуючи індивідуальну емпатію і пов'язані з нею такі поняття, як безпосередність, конкретність і позитивний погляд. Чи здатен він змінювати емпатичні конструкції з урахуванням культурних витоків клієнта, не забуваючи особистісної неповторності? Додалося у клієнта поваги до інших особистостей, культур? Клієнту необхідно, щоб його розуміли, але не менш важливо, щоб він навчився розуміти інших.

5. Навички спостереження за клієнтом. Чи здатен терапевт відмітити та віддзеркалювати як вербальну, так і невербальну мову клієнта? Чи вміє він досягнути поверхневу структуру речення і збагнути (разом із клієнтом) його глибинний зміст? Чи здатен він з'єднатися з клієнтом і вести його у новому напрямі? Чи вміє консультант помічати протиріччя, та вирішувати їх через конфронтацію? Як клієнт ставиться до конфронтації — негативно, частково визнаючи чи цілком усвідомлюючи протиріччя? Чи відбувається синтез нових конструкцій і нового світогляду?

6. Взаємодія особистість—оточення. Чи може психолог зробити оцінку клієнта за моделлю Келлі? Чи вміє він створити належне оточення на шляху зростання та розвитку клієнта?

7. Інтеграція. Чи вміє терапевт об'єднувати перелічені вище методи, якості, конструкції в інтерв'ю, що плавно протікає, чи спроможне викликати у клієнта позитивні зрушення? Чи здатен він використовувати методику пошуку позитивного?

Таким чином, головним критерієм ефективності роботи психолога-консультанта є набуті клієнтом самоповага, досвід та вміння самостійно розв'язувати власні проблеми у позитивному напрямі.

Якщо взяти до уваги роботу психолога в нашій країні, то на основі аналізу відомих досліджень можна сформулювати поради психологам-початківцям для ефективного здійснення їхньої професійної діяльності таким чином:

1. Не “зациклюватися” на якомусь одному напрямі психології.

2. Мати різноманітний життєвий досвід (соціальну зрілість).

3. Мати велике і різноманітне коло спілкування.

4. Знати будову організму, симптоматику й особливості захворювань, що часто зустрічаються, психосоматичні зв'язки, а також перспективи і методи лікування. Не всі сучасні лікарі компетентні, є й шахраї. Схеми медичного обману, як правило, типові.

5. Орієнтуватися в кримінології, вивчати сучасні механізми обману, шахрайств. Адже більшість людей регулярно стикаються з цим кримінальним явищем.

6. Мати знання з юриспруденції. Ці знання потрібні для того, щоб чітко знати можливості правомірної поведінки людини. Закон і механізми його реалізації можуть бути також ефективним інструментом психологічної дії. Не знаючи перспектив розв'язання проблеми, психолог не зможе адекватно спілкуватись з клієнтом. Особливо це стосується психологів, які консультують потерпілих, що зазнали насильства.

7. Добре орієнтуватися в основах світових релігій. Людей, які відносять себе до тієї або іншої віри, більше, ніж атеїстів.

8. Добре орієнтуватися в нетрадиційних вченнях. Вчення, в яке людина занурилась, стає частиною її світобачення. Це не має бути прихованим.

9. Орієнтуватися в сучасній субкультурі. Субкультура — особливий світ зі своїм настроєм. Належність людини до субкультури дає можливість зробити деякі припущення, що можуть допомогти в розкритті мотивації тих або інших вчинків.

10. Орієнтуватися в наркології. У кожного стимулятора своя специфіка, своя дія на психіку, яку необхідно враховувати.

11. І найголовніше: набувати власний клієнтський досвід, беручи приклад з високопрофесійних психологів, та проводити постійну роботу у супервізійних групах практикуючих психологів.

Таким чином, критерієм ефективної роботи психолога передусім можна вважати ті психологічні надбання, які отримав клієнт або група (у групових формах роботи). Звичайно, якщо навички чи здобуті знання можна перевірити, то більш глибокі особистісні перетворення зовні можуть залишатися непомітними, доки не перевтіляться у стиль життя і взаємовідносини клієнта зі світом. Ще одним критерієм, хоча і не завжди правомірним, може виступати відчуття суб'єктивного

полегшення, внутрішнє задоволення клієнта. Та іноді це може означати, що клієнт вирішив уникнути відповідальності не розв'язавши проблему, а отримавши увагу та співчуття.

Завдання психолога різноманітні, вимоги часто суперечливі. Найбільшою проблемою є брак власного досвіду практичної роботи (недостатня практична підготовка ВНЗ) психолога-початківця. Часто психолог-початківець не може визначитися з власними першочерговими цілями та орієнтирами, критеріями результативності. На початку своєї діяльності молоді психологи, як правило, мають чимало ілюзій щодо своєї професії. Багато хто з них бажає реалізуватися в улюбленій професії, допомагати людям, бути відомим, популярним та високооплачуваним психологом. Але не завжди ці мрії стають дійсністю.

Найбільші труднощі бувають на початку роботи — це недостатній практичний досвід, відсутність власної клієнтської бази, слабка організація початку роботи, труднощі започаткування власної справи для приватного консультування, брак впевненості у собі, відсутність власного клієнтського досвіду, ілюзія, що психологію достатньо вивчити по книжкам, не відвідуючи супервізійні групи, та ін. Для психолога-початківця, як і для медичного працівника, вирішальними принципами, на яких ґрунтується діяльність будь-якого професійного психолога, мають бути принципи етики, екологічності та відсутності заподіяння шкоди. Ці знання теж часто є або суто теоретичними, або повністю випадають з його уваги.

Якщо психолог-початківець прийшов працювати в усталену систему, він зобов'язаний прийняти її цінності і виконувати настанови, навіть якщо він не погоджується з ними.

Особливості діяльності психологів-початківців.

Можна виокремити кілька основних груп проблем, з якими обов'язково зіштовхнеться будь-який психолог-початківець:

1. Проблеми виключно професійного плану, в основному пов'язані з дуже широким спектром психологічної роботи і необхідністю добре орієнтуватися у специфіці організації, де починає працювати фахівець.
2. Організаційні проблеми, пов'язані з тайм-менеджментом власної професійної діяльності, іноді повною відсутністю будь-яких критеріїв успішної праці психолога.
3. Проблеми інтеграції у колектив, взаємодії і взаєморозуміння з колегами і з адміністрацією.

4. Емоційні проблеми, пов'язані з освоєнням нової соціальної ролі.

5. Брак власного досвіду практичної роботи, а часто і досвіду особистої терапії.

Фаза адаптації на професійному життєвому шляху неминуха з двох основних причин. По-перше, соціальні норми навчального закладу, що готує фахівців, відрізняються від норм колективу на місці майбутньої роботи. По-друге, потрібно звикати до багатьох тонкощів роботи, які, навіть якщо і відомі зі слів викладача, ще не перетворилися на стійкі навички. І як швидко переконається будь-який психолог, потрапивши на робоче місце, інформація викладачів може сильно відрізнятися від реальності. Крім того, робота психолога пов'язана з частими нестандартними ситуаціями, що вимагає постійних зусиль думки і творчого підходу до справи. І тут не допоможе "рецептурний" підхід до справи, а на більше — не вистачає практичного досвіду.

Стосовно ж можливості виникнення емоційних проблем, пов'язаних з освоєнням нової соціальної ролі психолога, то якоюсь мірою вони неминучі просто через те, що прихід на будь-яку нову роботу — це завжди стрес.

Крім того, емоційну напруженість роботи психологів посилює безліч нестандартних ситуацій, загострене почуття професійної відповідальності і необхідність виконувати багато видів роботи, в яких вони не відчувають себе доволі компетентними. Отже, не випадково стресостійкість перебуває у низці особистісних якостей, найбільш актуальних для психолога. Якщо фахівець має цю якість і достатньо підготовлений до роботи в професійному і особистому плані, якщо має професійну підтримку на рівні супервізії, то емоційні складнощі особливо гостро не виявляться і швидко зникнуть. Тоді його ефективність як фахівця постійно зростатиме. Якщо ж професійне становлення в емоційному плані буде не таким успішним, то можливе внутрішнє накопичення проблем і перенесення їх на своїх клієнтів і організацію, а то й професію в цілому. Втім, трапляється, що людині через особистісні якості або коло інтересів успішно адаптуватися до роботи психологом так і не вдається.

Крім того, де б не працював психолог-початківець, особливістю його діяльності завжди залишається безперервне внутрішнє вдосконалення, набуття нових навичок, знань, вмінь, необхідність добре орієнтуватися у нових наукових розробках та тенденціях професійної сфери. Тому доцільною є участь психолога у тренінгах та курсах, спілкування з колегами, читання спеціальної літератури.

Отже, головне завдання, яке вирішує психолог на першому етапі, — це формування власних критеріїв ефективності, власної професійної ідентичності, становлення себе як професіонала. При успішному вирішенні цього завдання адаптація минає безболісно, залишаючи корисний досвід і даючи наснагу для наступних звершень, для ефективної роботи в обраній професії.



Література

1. Дружилов С. А. Психологія професіоналізму: інженерно-психологічні аспекти: Навч. посіб. — Новокузнецьк: СибГІУ, 2000. — 157 с.
2. Абрамова Г. С. Практична психологія — М., 1997. — 368 с.
3. Мей Р. Мистецтво психологічного консультування. — М., 2000, — 259 с.

Завдання психолога-початківця різноманітні, вимоги часто суперечливі. Найбільшою його проблемою є брак власного досвіду практичної роботи (недостатня практична підготовка ВНЗ). Через це психолог-початківець не може передбачити свого впливу на клієнта, в тому числі через брак власного досвіду особистої терапії, брак клієнтського досвіду. Головне завдання, яке вирішує психолог на першому етапі становлення себе як професіонала, — це набуття власного досвіду, визначення першочергових цілей та орієнтирів, критеріїв результативності, формування власної професійної ідентичності.

Задачи психолога разнообразны, требования часто противоречивы. Наибольшей проблемой является нехватка личного опыта практической работы (недостаточная практическая подготовка ВУЗа) начинающего психолога. Поэтому чаще всего начинающий психолог не может предусмотреть свое влияние на клиента, в том числе из-за нехватки опыта личной терапии, нехватки клиентского опыта. Главную задачу, которую решает психолог на первом этапе становления себя как профессионала, — это приобретение личного опыта, определение первоочередных целей и ориентиров, критериев результативности, формирование профессиональной идентичности.

The tasks of a psychologist are various and requirements are often contradictory. The biggest problem for psychologist — beginners is a shortage of one's own experience of practical work (because institutes provide insufficient practical preparation during training). That is why, most of all, a psychologist — beginner can not foresee the influence of his/her interactions with a client, including, but not limited to, the shortage of one's own experience of personal therapy, a shortage of own client experience. The main task which a psychologist on the first stage of becoming a professional has to solve is the acquisition of own experience, determination, with own short-term aims and reference points, criteria for effectiveness, and as a result the forming of his/her own professional identity.

Надійшла 22 лютого 2010 р.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Наукові праці МАУП, 2010, вип. 1(24), с. 246–251

Розглянуто основні форми реалізації музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики та психолого-педагогічні підходи до їх здійснення.

Важливим завданням реформування освіти в Україні є підготовка освіченої, творчої особистості, здатної до активної професійної діяльності, самостійного прийняття рішень, готової до адаптації у соціумі та навчання протягом життя. Розв'язання цієї проблеми передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту навчання та визначення основних вимог до професійної діяльності особистості. Професійне становлення вчителів музики відбувається шляхом пізнання цілісної системи музично-педагогічної діяльності й полягає в їх поступовій професіоналізації під час оволодіння особливостями здійснення музично-педагогічної діяльності.

Професійну діяльність майбутніх учителів музики прийнято вважати музично-педагогічною. Музично-педагогічна діяльність поєднує в собі музичну і педагогічну діяльності, чим значно ускладнює її реалізацію. Музична діяльність характеризується як музикування (репетирування, імпровізація тощо). Педагогічна діяльність реалізується в процесі викладання та безпосереднього навчання й виховання.

Музично-педагогічна діяльність поєднує в собі продуктивну та репродуктивну функції діяльності і потребує від майбутнього вчителя музики оволодіння навичками й уміннями музиканта, постійного розширення досвіду та збагачення рівня музично-педагогічної культури, оволодіння методикою викладання [2].

Проаналізуємо основні форми реалізації музично-педагогічної діяльності та підходи до їх здійснення.

Психологічну основу музично-педагогічної діяльності становлять рефлексивні переживання, пов'язані зі сприйняттям, відтворенням, викла-

данням та написанням музики відповідно до форм реалізації музично-педагогічної діяльності. Провідними формами музично-педагогічної діяльності є: навчальна, педагогічна, концертна та композиторська діяльність.

Здійснення музично-педагогічної діяльності передбачає оволодіння понятійним апаратом професії, зокрема розуміння сутності музики взагалі [6]. Підґрунтям музично-педагогічної діяльності є філософська концепція музики. Так, існування музики є особливим випадком буття як такого; і в цьому значенні її самозвеличення визначається настільки, наскільки здатна “виділити” себе в світі, окреслити свої межі, тобто утримувати світ у межах музично можливого. Не маючи конкретного візуального предмета життєдіяльності, вона постійно прагне до кристалізації, опредметнення у вигляді музичної форми, до отримання тим самим кінцевої вираженості, вичерпності себе в культурно-історичному просторі й часі.

Граничність, жорстка кінцівка музичної форми не раз народжувала ілюзію її самодостатності, що особливо категорично виражене у Канта. Така інтерпретація дає можливість говорити про музичну форму, яка водночас бере на себе функції змісту, знімаючи тим самим проблему музичної змістовності як такої. Подібна підміна часто відбувається не на рівні власне проблеми форми і змісту в музиці, а на рівні недостатньої усвідомленості антиномії “Музика як онтологічне буття” і “Музика як об’єкт пізнання”.

Узята як чистий випадок буття, музика є сферою нескінченності. Йдеться про: а) нескінченність становлення, адже ніхто не може назвати остаточну дату “кінця” музики в історичному просторі та часі; б) нескінченність конструктив-

но-сміслових перетворень; в) екзистенціальна нескінченність інтимно-психічного буття, суб'єктивності. Такі самі властивості музики реалізуються кожним окремо взятим індивідом. Музика дається йому однією з рівноправних структур буття і виступає об'єктивною умовою існування.

Виступаючи об'єктом пізнання, музика здатна змінювати свої властивості. Іншими словами, музика володіє нескінченними і безперервними характеристиками буття і тим самим вписується в соціальний континуум як атрибутивно властива йому структура. Для часу актуального життя вона є фактом теперішнього.

У такій ситуації спрацювають дві діалектичні системи: нескінченно-кінцевого і безперервно-дискретного. Незалежне буття музики об'єктивується і втягується у поле відносин, усвідомлюваних людиною. Так відбувається локалізація об'єкта сприйняття. Без такої локалізації сам процес пізнання музики був і є неможливим.

На думку В. Медушевського, символічний зміст музичної діяльності характеризується як можливість "...утілювати соціальне єство людини, оскільки, музика може і культуру навчитися "згущати" в інтонацію. До розмірів інтонації можуть пристосовуватися культурні стилі, цілі художні епохи разом з їх соціально-світоглядним змістом..." [10].

Свідоме осмислення тієї або іншої форми музично-педагогічної діяльності відбувається у контексті конкретного часу. Так, на думку А. Лосева: "...характеристика *ratio essendi* чистого музичного буття, в аспекті часу, свідчить про те, що в музичному часі немає минулого. Музика реально існує тільки у теперішньому часі, який творить його майбутнє. Кожен музичний твір, поки він прослуховується іншими є суцільним теперішнім часом. Музичний час не є формою існування подій і явищ музики, але є самі ці події і явища в їх самій справжній онтологічній основі" [9]. Таким чином, музично-педагогічна діяльність є об'єктивним утворенням. Оцінка якості цього утворення залежить від суб'єктивних якостей майбутнього вчителя музики.

Музика є символічною за своєю суттю. Зміст цієї символічної суті стає зрозумілим через її виконання. Виконання музичного твору є тимчасовим скупченням музичних систем, завдяки якому останні знаходять можливість локалізації в суцільному потоці світосприйняття. Вказане скупчення водночас детерміноване фундаментальним законом розвитку системи від хаосу до порядку, з одного боку (що породжене за межами музики,

а в ній лише виявляється із "залізною необхідністю") і механізмами символізування музичних знань і значень (що є прерогативою саме і лише музики) — з другого. Справа тут в перетворенні музики, через суб'єктивне сприйняття її властивості бути основою світосприйняття, того, хто сприймає і відтворюватиме ті складові світу, які прямо, без опосередковування, не можуть даватися людині [1].

А. Лосєв відносить музику до сфери сприйняття, зрозуміти яку можна через символічні характеристики. Очевидно, що музика — це якась символічна спільність, її значення підлягає формалізації у вигляді системи певних символів, а звідси — розгортання музичного процесу, внутрішні закономірності якого мають іманентне (самодостатнє) логічне спрямування і напруженість, яка може бути реалізована лише через інші символи. При цьому не сама музика є предметом сприйняття, а тільки те, що може бути визначене як її мова (системи позাপонятійної символіки, про що докладніше буде сказано нижче).

Предметом музичного сприйняття є сфера усвідомлення процесуальності буття в її актуальному соціокультурному освоєнні на рівні вільного і самодостатнього розвитку звукових подій [4]. Музичний звук зберігає триєдину структуру єства, висхідних від сигналу до знаку, що ускладнюються до символу. Отже, "сигнал — знак — символ" — формула музичного звуку, сформована у процесі історичного онтогенезу. Структурні компоненти цієї формули доповнюються на різних етапах освоєння майбутнім учителем музики музично-педагогічної діяльності.

Об'єктивне значення в музиці виявляється через суб'єктивні переживання. З психологічної точки зору усвідомлення такого переживання дає можливість майбутнім учителям музики формувати уявлення про музично-педагогічну діяльність, які втілюють у собі сприймання та відтворення символічного змісту музики. Ці особливості лежать в основі музичної освіти. У процесі здобуття музично-педагогічної освіти, музичний потік відображає внутрішнє прагнення до організації, до жорсткості зв'язків, співзалежності і функціональної залежності на всіх рівнях, зумовленої тривалою процедурою відбору суто музичних значень з нескінченності буття. Музика здатна позначити контури свого буття через символи, інтерпретовані людиною.

Музично-педагогічна діяльність як складова змісту професійного навчання у ВНЗ є про-

відною діяльністю для осіб юнацького віку. Ця діяльність зумовлена професійним вибором особистості та реалізується через якості, які свідчать про наявність або відсутність професійної придатності [3].

У процесі здобуття музично-педагогічної освіти суб'єкт, включений в освітню активність музичного континууму, підноситься над повсякденністю, позбавляється звичних структур відносин, і саме його життя стає фактом музичного буття. Музичне буття тому так інтимно переживається людиною, бо в ньому вона знаходить можливість доторкнутися до буття. Музичне сприйняття виключає протиставлення суб'єктивного і об'єктивного, і ґрунтується на їх злитті, у формі особливої єдності, яку прийнято позначати як ідеалізацію [5]. Ця єдність, перетікання суб'єктів у світ і світу у суб'єкти — основа музичного буття. Сприймання часу перестає бути нейтральним і набуває чітких контурів. Так, вектор часу у музично-педагогічній діяльності пов'язаний із суб'єктивністю музичної світобудови. Поряд з цим музика здатна відтворювати об'єктивний перебіг подій.

Відтворення музики, яке є основою здійснення музично-педагогічної діяльності, пов'язане з виробленням суб'єктивних значень у процесі професіоналізації. Сутність процесу професіоналізації майбутнього вчителя музики опосередковується формуванням ідеалу професійної діяльності. Усвідомлення мистецького ідеалу є процесом усвідомлення власних цілей і мотивів здобуття професійної освіти, а також цілей і мотивів подальшої діяльності після закінчення вузу.

Музично-педагогічна діяльність перебуває на межі виходу з системи формалізованих понять у духовний досвід особистості музиканта. Такий вихід включає в себе панораму розумових і духовних переживань — від несвідомо-інтуїтивного відношення до геніальних спалахів прозріння, коли час цілого згущується в “точці” істини (як це було у Моцарта, що чув свою симфонію відразу і цілком) [8].

На початкових етапах освоєння музично-педагогічної діяльності співвідношення “сигнал — звукова хвиля” передає зміст найширшого, ще не музичних відносин, які складаються між людиною і об'єктивним середовищем. Це — процес просвітньої діяльності, завдяки якій студент сприймає систему звучань й оперує нею вже як засобами комунікативності.

На етапі освоєння музично-педагогічної діяльності співвідношення “знак — час” розкриває ме-

ханізм процедури інтонації, тобто переведення звучання в час; при цьому інтонація, зафіксована в часі, стає звуковим знаком, що охоплює і відтворює тип відношення, його плотську якість і комунікативне значення. Тут починається особливий вид освоєння просторово-часових значень свідомості в її соціальній опредмеченості і конструктивній вираженості, відповідно, відображаючи соціальний контекст дослідження музично-педагогічної діяльності.

Співвідношення “символ — значення”, що супроводжує всі етапи освоєння музично-педагогічної діяльності, існує в контексті культурологічного аналізу музично-педагогічної діяльності.

Музика у процесі здійснення музично-педагогічної діяльності відображає відносини між людиною і світом, в яких задіяно всі ресурси духовно-психічного буття, головна умова якого в тому, що ніщо не може бути “назване” остаточно, зафіксоване як даність, виражене вербально без залишку.

Під час здійснення музично-педагогічної діяльності музика виступає як персоніфікація вічності за допомогою пережитого часу. Це засвідчує закономірність єдності людини і світу в цілому. Те що в буденному житті людина не думає і деколи не знає про цю єдність, зовсім не означає, що вона не може думати і знати про це. Відповідно, психологічними детермінантами здійснення музично-педагогічної діяльності є такі характеристики:

- здібності до музично-педагогічної діяльності;
- професійна ідентичність;
- мотиваційно-потребова характеристика здійснення професійної діяльності;
- професійна готовність до музично-педагогічної діяльності;
- рівень професіоналізму тощо.

Музично-педагогічна діяльність по суті є творчою діяльністю. Така діяльність, на думку В. Роменця, поєднує в собі творчу інтуїцію як вільний перебіг між поняттями, невимушене поєднання непокерованих семантичних значень і явищ та семантичну гнучкість мислення.

Здійснення музично-педагогічної діяльності передбачає реалізацію таких етапів [6]:

- підготовчий. На цьому етапі відбувається формулювання педагогічних цілей та діагностика індивідуальних особливостей і рівня розвитку здібностей студентів;
- конструктивної діяльності. На цьому етапі відбувається вибір змісту навчального матеріалу для занять, методів навчання та проектування власних дій і дій студентів;

- здійснення педагогічного процесу встановлення дисципліни, робочої обстановки на заняттях. На цьому етапі відбувається встановлення дисципліни, робочої ситуації на заняттях та стимулювання діяльності майбутніх учителів музики;
- організаційної діяльності. На цьому етапі відбувається організація викладацької діяльності з освоєння навчального матеріалу та організація викладацької поведінки в реальних умовах, організація діяльності студентів і організація контролю результатів педагогічних впливів і коригування;
- етап комунікативної діяльності передбачає встановлення конструктивних взаємин із студентами і здійснення виховної роботи;
- етап аналізу результатів передбачає здійснення аналізу навчання і виховання, виявлення відхилень результатів від поставлених цілей, аналіз причин цих відхилень, проектування заходів щодо цих причин, творчий пошук нових методів навчання та виховання;
- здійснення гностичної діяльності. На цьому етапі відбуваються аналогічні з попереднім етапом процеси та їх поляризація у майбутнє.

У процесі реалізації етапів засвоєння музично-педагогічної діяльності у студентів формуються такі професійно важливі якості:

- високі науково-професійні знання;
- психолого-педагогічні та методичні знання;
- практичне володіння методиками навчально-виховних впливів;
- спостережливість, розуміння психічного стану людей, настроїв колективу в цілому;
- швидка орієнтація у ситуації, гнучкість поведінки;
- здатність доступно, логічно, послідовно пояснювати матеріал;
- культура мови та ерудиції;
- експресивні здібності;
- якісний розподіл уваги, смислова пам'ять, гнучке творче мислення;
- витримка, вміння опановувати себе, керувати настроєм;
- вміння керувати своїм тілом, голосом, жестами, мімікою;
- організаційні здібності;
- вміння досягати взаємного зв'язку на етапі засвоєння пояснюваного матеріалу;
- наявність потреб у спілкуванні;
- педагогічний такт;

- педагогічна імпровізація, вміння використовувати різноманітні засоби психологічного впливу;
- здатність дотримуватись демократичного стилю спілкування і керівництва;
- критичне оцінювання достоїнств і недоліків власної особистості;
- самоосвіта, вивчення нових методів навчання і виховання;
- творчий підхід до педагогічної діяльності.

Під час здійснення музично-педагогічної діяльності особистість реалізує загальні та спеціальні здібності. Сукупність здібностей, пов'язаних із музичною діяльністю, прийнято вважати музикальністю; здібності ж, пов'язані з педагогічною діяльністю, мають традиційно загальний характер. До музичних здібностей, що становлять структуру музикальності, М. Римський-Корсаков відносив технічні здібності до певного виду музичної діяльності і специфічних дій, які визначають музичні здібності, зокрема музичний слух, який він поділяв на елементарний музичний слух і вищі слухові здібності. Структуру музичності як комплекс таких властивостей: звуковисотного слуху, відчуття ритму, гармонії. Н. Ветлугіна розділяє структуру музикальності на загальні музично-естетичні якості і спеціальні здібності. Б. Теплов під музикальністю розуміє сукупність ладового відчуття, здатності до слухового уявлення та музично-ритмічне відчуття.

Професія вчителя музики передбачає наявність у випускника музичного факультету музичного слуху, досвіду сприймання і переживання різноманітних музичних творів, вироблення певного стилю педагогічної діяльності, усвідомлення власних музичних смаків і вподобань, вміння будувати діалог із учнями, вирішувати педагогічні завдання тощо.

Під час характеристики здібностей до музично-педагогічної діяльності слід враховувати, що є кілька підходів до вивчення творчих здібностей взагалі. Такі підходи характеризуються таким чином:

- відкидання існування творчих здібностей як окремого виду творчості. Передумовою ж для творчої поведінки виступає мотивація, цінності, особистісні риси (А. Маслоу, Ю. Богоявленський, А. Олох та ін.). До основних рис творчої особистості, за цим підходом, належать когнітивна обдарованість, чутливість до проблем, непередбачуваність поведінки в складних ситуаціях. При цьому інтелект виступає необхідною, але недо-

статньою умовою творчої активності особистості;

- високий рівень розвитку інтелекту зумовлює високий рівень творчих здібностей. Творчість є загальним видом діяльності, який людина здійснює щоденно, маючи високий рівень інтелекту за передумови здійснення такої діяльності;
- творчі здібності виступають самостійним чинником, незалежним від інтелекту.

Н. Кузьміна виділяє два рівні здібностей до музично-педагогічної діяльності: перцептивно-рефлексивні, проєктивні.

На думку Н. Амінова, основою диференціації здібностей до музично-педагогічної діяльності виступає індивідуальна і соціальна успішність.

Творчі здібності займають одне з провідних місць у структурі музично-педагогічної діяльності. За А. Марковою, до структури музично-педагогічної діяльності належать:

- об'єктивні характеристики, такі як професійні музичні знання, професійні музичні вміння, психологічні й педагогічні знання;
- суб'єктивні характеристики: психологічні позиції, установки, особистісні особливості.

За В. Крутецьким, до структури музично-педагогічної діяльності належать: дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, авторитарні, комунікативні здібності, а також педагогічна уява та здатність до розподілу уваги.

Е. Климов вирізняє такі характеристики людини музично-педагогічної діяльності:

- уміння керувати, навчати, виховувати та здійснювати корисні дії у розрізі професійної діяльності;
- уміння слухати і вислуховувати;
- широкий кругозір;
- мовна та комунікативна культура;
- духовна спрямованість розуму та спостережливість до проявів почуттів, характеру людини, її поведінки тощо;
- проєктувальний підхід до особистості, основою якого є роджеріанське переконання про те, що людина завжди може стати кращою;
- здібність до співпереживання;
- переконаність у правильності ідеї слугування народу в цілому;
- уміння вирішувати нестандартні ситуації;
- висока ступінь саморегуляції.

Е. Зеєр серед характеристик музично-педагогічної діяльності виокремлює такі [7]:

- схильність або здатність у широкому неспецифічному сенсі;
- особистісна готовність до музично-педагогічної діяльності;
- включеність у взаємодію з іншими людьми в процесі музично-педагогічної діяльності.

Таким чином, музично-педагогічна діяльність може реалізуватися у формі музичної, педагогічної, концертної та композиторської діяльності. Доведено, що музично-педагогічна діяльність має базуватися на філософській концепції розуміння сутності музики. Музично-педагогічна діяльність неможлива без наявності загальних і спеціальних здібностей.

Рівень професіоналізму майбутнього вчителя музики залежить від таких компонентів, як рівень компетентності та розвитку професійно-педагогічного мислення. Сукупність цих компонентів включено до професійної картини світу майбутніх учителів музики. Вони виступають основою професійного становлення та фактором розвитку особистості майбутнього учителя музики.



Література

1. Визгина А. В. Внутренний диалог и самоотношение / А. В. Визгина, В. В. Столин // Психол. журн. — 1989. — № 6. — С. 50–70.
2. Вірна Ж. П. Основи професійної орієнтації: Навч. посіб. / Ж. П. Вірна. — Луцьк: Вежа, 2003. — 156 с.
3. Воробйова Т. Л. Профессиональная пригодность как центральная проблема профессиональной подготовки специалистов в вузах / Под ред. Н. В. Кузьминой. — Л.: ЛГУ, 1970. — С. 3–17.
4. Гачев Д. И. Умозрение о музыке (фрагменты экзистенциального трактата "Музыка и световая цивилизация") / Музыка. Культура. Человек. — Свердловск, 1991. — 148 с.
5. Голицин Г. Музыкальная психология. — М., 1993. — 191 с.
6. Гапоненко Л. О психологических механизмах становления профессионального сознания будущего учителя. — К.: Академвидав, 2001. — 251 с.
7. Зеєр Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студ. вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2003. — 336 с.
8. Кехчуашвили Г. Н. Бессознательное, установка, музыка // Бессознательное. Т. 4. / Г. Н. Кехчуашвили, Р. Ш. Эсебуа. — Тбилиси: Миенциереба, 1985. — С. 74–91.
9. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики // 3 ранних творів. — М., 1990. — С. 195–392.
10. Медушевський В. В. Людина в дзеркалі інтонаційної форми // Рад. музика. — 1980. — № 9. — С. 43–55.

Розглядаються основні форми реалізації музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики та психолого-педагогічні підходи до їх здійснення. Зазначено, що здійснення музично-педагогічної діяльності передбачає оволодіння понятійним апаратом професії, зокрема розуміння сутності музики взагалі.

Рассматриваются основные формы реализации музыкально-педагогической деятельности будущих учителей музыки и психолого-педагогические подходы к их осуществлению. Установлено, что осуществление музыкально-педагогической деятельности предусматривает овладение понятиями профессии, в частности понимание сущности музыки в целом.

The article describes the main forms of music and implementing educational activities for future teachers of music and psycho-educational approaches to implement them. Established that the implementation of music-teaching involves mastery of the concepts of the profession, in particular, understanding the essence of music in general.

Надійшла 23 лютого 2010 р.

ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ У ШКОЛЯРІВ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Наукові праці МАУП, 2010, вип. 1(24), с. 252–257

Теоретичний аналіз сучасного стану дослідження гендерної ідентичності школярів.

Поняття “гендер” є одним із базових у соціальній психології, етнопсихології, психології сім’ї. Гендерна стратифікація пронизує всі сфери суспільного життя функціонування сім’ї, культурно-освітніх закладів, структуру економічного виробництва, політичного державотворення. Гендерний розвиток і гендерна соціалізація особистості — це складні і різноманітні процеси, які підвладні багатьом закономірностям і на шляху яких виникають чимало протиріч, проблем, дисгармоній.

Знання цих закономірностей має допомогти уникненню цих проблем і протиріч розвитку. Це шлях не лише до гармонійності розвитку гендерної сфери людини, а й до гармонійності особистості в цілому, до гармонійності її стосунків з особами протилежної статі, із соціальним світом взагалі.

Поняття гендеру як соціально-психологічної статі людини визначається двома детермінантами: соціальним (сукупністю соціальних очікувань щодо гендерних ролей, норми стереотипів) та особистісним (уявленням людини про те, ким вона є) [2, 5]. Саме уявлення людини про те, ким вона є, пов’язано з поняттям ідентичності. За визначенням Е. Еріксона, ідентичність базується на відчутті тотожності самому собі і неперервності свого існування в часі й просторі, а також усвідомлення факту, що цю тотожність і неперервність визначає оточення [11]. Ідентичність — це одна з найістотніших характеристик людини, без якої вона не може існувати як свідомо автономна особистість.

Ідентичність — це збереження і підтримка особистістю власної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого життя, а також стійкий

образ “Я”, усвідомлення у собі певних особистісних якостей, індивідуальностей [16].

Результати теоретичного пошуку та їх обговорення є предметом розгляду в багатьох сучасних концепціях, таких як: андрогінія (С. Бем), родові відмінності морального розвитку (К. Гілган) і теорії соціального конструювання гендера, гендерної схеми (С. Бем), гендерної презентації (І. Гофман).

Аналіз літератури уможливив виділити 5 типів різних ідентичностей, а саме: статева, гендерна, рольова, соціальна, особистісна.

Інформацію про моделі статевої поведінки дитина засвоює з раннього віку, і тому статеву ідентичність вважають однією з найголовніших з усіх рольових ідентичностей, поділ на протилежні групи і належність людини до чоловічої чи жіночої статі. Розрізняють такі поняття, як “статева ідентичність” і “гендерна ідентичність”. Статева ідентичність — належність до тієї чи іншої статі. Статева ідентичність формується онтогенетично. Становлення ідентичності починається в перші хвилини життя, а саме з визначення статі: “дівчинка”, “хлопчик”. Гендерна ідентичність полягає у переживанні своєї відповідності гендерним ролям, тобто сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки [5; 6].

Первинне уявлення про власну статеву належність формується в дитини у півтора року. Перший етап: в три-чотири роки дитина вже спроможна визначати стать оточуючих людей, але пов’язує її з зовнішніми, випадковими ознаками. У п’ять-шість років і хлопчики, і дівчатка починають усвідомлювати, що їхня стать незворотна і постійна [19]. Наступний важливий етап формування гендерної ідентичності — вторинна статева ідентифікація —

припадає на підліткові та юнацькі роки. Особливу роль у процесі статевого усвідомлення відіграє наслідування взірців (моделей): мати — батько, старший брат — сестра, вчитель, кумир — спортсмен. Гендерне “Я” залежить від того, які образи, стилі життєдіяльності чоловіків і жінок нав’язуються сім’єю, школою, ЗМІ.

Таким чином, проходження людиною первинної і вторинної стадії статевої ідентифікації дає їй можливість сформувати гендерну ідентичність, яка залежить від способу виховання, наслідування взірців, впливу соціуму.

Розглянемо поняття “соціальна ідентичність” і “рольова ідентичність”. Під соціальною ідентичністю більшість дослідників розуміють віднесення особистістю самої себе до певної соціальної категорії та групи [3]. В основі соціальної ідентичності, за теорією Г. Таджфела, лежить розділення соціальних об’єктів, за якими особистість себе відносить до певної соціальної категорії чи групи. Рольова ідентичність — усвідомлення себе суб’єктом психологічних ролей [18, 133].

Г. Брейкуелл визначила співвідношення соціальної та особистісної ідентичності. Засвоєння індивідом категорії соціальної ідентичності дає можливість людині пізнати себе як особистість, яка відрізняється від інших.

Особистісна ідентичність активно впливає на розвиток соціальної. Динаміка ідентичності людини — це процес діалектичної взаємодії особистісної і соціальної ідентичності.

Американський соціолог С. Гордон виділив такі види рольової ідентичності:

1. Статева ідентичність.
2. Етнічна ідентичність.
3. Політична ідентичність.
4. Професійна ідентичність.
5. Ідентичність членства.

Серед різних видів гендерно-рольових дисгармоній потрібно насамперед назвати такі: гендерно-рольовий конфлікт, гендерно-рольовий інфантилізм і гендерно-рольову недостатність. Гендерно-рольовий конфлікт, як вже було зазначено, так чи інакше присутній в усіх формах гендерно-рольових дисгармоній. Гендерно-рольовий інфантилізм — це невідповідність гендерної ролі віковій стадії гендерного розвитку, зміна або компенсація одних ролей іншими, що відповідають більш ранньому періоду життя [13]. Це проявляється в переживанні дитячих форм гендерно-рольової поведінки, наприклад: у сфері сімейних ролей роль “чоловіка” (чи “жінки”) заміщається роллю “дитини”.

Гендерно-рольова недостатність має дві основні форми: гендерно-рольовий дефіцит та атрофія гендерної ролі. Гендерна роль — це сукупність суспільних норм і стереотипів поведінки, що визначає належність людини до тієї чи іншої статі.

Гендерно-рольовий дефіцит — це затримка рольового розвитку, блокування важливих потреб у рольовому розвитку, внаслідок чого гендерна роль не формується, або розвивається в скороченому вигляді. Рольовий дефіцит може розвиватися тоді, коли гендерні ролі прямо чи непрямо заборонялися в дитинстві, не заохочувалися, або зустрічали негативну оцінку значущого соціального оточення [1; 26].

Процес засвоєння людиною гендерних ролей, суспільних очікувань до цих ролей, а також гендерного розвитку особистості, формування психологічних характеристик, що відповідають гендерним ролям у науці, отримав назву гендерно-рольова соціалізація.

Гендерна ідентичність формується в процесі статево-рольової соціалізації. Цей процес відбувається як засвоєння індивідами цінностей гендерної культури, що транслюються попередніми поколіннями [11, 57–59]. Поняття ідентичності було введено Е. Еріксоном, який визначав її як внутрішню безперервність і тотожність особистості.

Набути ідентичності та володіти нею за Е. Еріксоном означає [21]:

- 1) відчувати себе, своє буття як особистості незмінним, незалежно від ситуації, ролі, самосприйняття;
- 2) відчувати минуле, сьогодення та майбутнє як єдине ціле;
- 3) відчувати зв’язок між власною безперервністю та визнанням цієї безперервності іншими людьми.

Отже, Е. Еріксон визначає ідентичність у категоріях незмінності та безперервності, що вказує на незворотність процесу її набуття.

У механізм гендерної ідентифікації включаються такі фактори: принцип “ми — вони”, схильність відповідати прикладові схожого на нас. Отже, гендерна поведінка стає головним параметром оцінювання підлітка, вирішальною умовою досягнення зрілості гендерної ідентичності.

Важливим у цьому аспекті є з’ясування семантичного та функціонального значення “гендерної ролі”.

Так під гендерною роллю розуміють систему соціальних стандартів, стереотипів, яким люди-

на має відповідати. Щоб її визначили як хлопчика (чоловіка) або дівчину (жінку) [17], поняття ролі означає спосіб поведінки. На думку багатьох дослідників, гендерна соціалізація дівчат у роки навчання сприяє формуванню у них певного внутрішнього стану — перепон, які ускладнюють подальшу особистісну та професійну самореалізацію [6, 14].

Однією з важливих соціальних детермінант, що впливає на закріплення у дітей стереотипних уявлень про жіночі й чоловічі соціальні ролі, є поведінка самого вчителя щодо хлопчиків і дівчаток у класі. З якими словами звертається вчитель до хлопчиків і дівчаток, які вчинки він схвалює, а за які карає — все це орієнтує хлопчиків на позасімейну, дівчаток — на внутрішньосімейну діяльність. На думку сучасних американських соціологів, правило, за яким від дівчат вимагають носити спіднички — це один з найочевидніших гендерних стереотипів. Результатом цього є не лише відмінність у зовнішньому вигляді. Через особливості свого одягу дівчата не можуть сісти у невимушеній позі, брати участь у жвавих іграх [14]. Для того щоб педагоги виховували гендерні особливості своїх вихованців, вчені-педагоги та психологи рекомендують знати свою гендерну домінанту і розуміти, яка вона є у кожного з дітей. Хлопчики демонструють перевагу у таких типах домінантності: агресивної (стосовно хлопчиків і стосовно дівчаток), егоїстичної, за формою макіявеллізму (більш грубому варіанті маніпулювання). Дівчаткам властива просоціальна домінантність домінування одностатевих пар, виявляють і “контрдомінантність” (небажання підкорятись) [27]. В. Сімонов під гендерною домінантою розуміє перевагу фемінних, або маскулінних, якостей конкретної особистості, що далеко не завжди збігається з її статтю. Він наполягає на тому, що навчально-виховна робота має будуватися з урахуванням того, чи колектив жіночий, чи змішаний, що, на його думку, сприяє якісному засвоєнню навчального матеріалу та ефективності виховних дій педагога [23]. М. Хорнер в емпіричних дослідженнях показала, що для юнаків характерний домінуючий тип мотивації — орієнтація на успіх, у дівчат домінуюча мотивація — уникнення невдач. Жінкам і дівчатам властивий феномен “страх успіху”. Вони не хочуть здобувати професію й освоювати сфери діяльності, де більшість чоловіків.

К. Юнг розглядає жіночність і мужність як сукупність якостей, притаманних як чоловікам, так і жінкам. Ввів у психологічну термінологію поняття андрогінність. Основна його ідея полягає в

розширенні свідомої частини особистості і збільшення здатності до рефлексії.

С. Бем розробила психологічну методику вимірювання маскулінності та фемінності — “статеворольовий” опис, згідно з яким можна діагностувати чотири типи людей: маскулінний, фемінний, андрогінний і недиференційований [7].

Фемінність, маскулінність, андрогінність — це характеристики особистості, що визначають гендерні особливості. Недиференційований тип — це тип, який не має тієї кількості маскулінних чи фемінних ознак.

Маскулінність — це система властивостей особистості, що традиційно вважаються чоловічими. Вони передбачають відповідність власній статевій належності, прийняття статево-рольових стереотипів, дотримання чоловічих норм, вироблених типових для чоловічої статі форм поведінки, способів самореалізації. Маскулінність пов’язують з такими якостями, як належність, активність, допитливість, схильність до ризику, здатність до досягнень. Внутрішній світ чоловіка вважається більш упорядкованим і систематизованим, ніж світ жінки [20].

С. Бем визначила такі риси маскулінності: віра у власні сили, відстоювання своїх поглядів, вміння швидко приймати рішення, наполегливість, сильна особистість, незалежність, амбіційність, владність, мужність, схильність до ризику; та риси фемінності: життєрадісність, сором’язливість, жіночність, відданість, турботливість, співчутливість, довірливість, покірливість, любов до дітей. Негативними рисами маскулінності найчастіше вважаються брутальність, авторитарність, агресивність.

Фемінність — це властивість особистості, що передбачає психологічну відповідність жінки своїй статі, дотримання жіночих статево-рольових норм, типової для жінки поведінки, цінностей, установок. Фемінність пов’язується з емоційністю, м’якістю, чуйністю, нормативністю, комунікативними навичками, здатністю до емпатії. Фемінна жінка вважається більш реалістичною, практичною, вразливою, безпосередньою і пасивною, ніж жінка з не такою однозначною домінуючою жіночністю. Виражена фемінність передбачає переважання несвідомого рівня саморегуляції, схильність до інтуїтивного осягнення дійсності, чітку материнську орієнтацію [20].

Андрогінність — це поєднання високого розвитку фемінності в одній людині (незалежно від статі не пов’язана з порушеннями статевого роз-

витку або статево-рольової орієнтації). Розвинена андрогінія в людини передбачає багатий арсенал і гнучкість її гендерно-рольової поведінки, високі соціально-адаптивні здібності й інші важливі якості [13].

Також психологами К. Юнгом і К. Хорні було висунуто гіпотезу, відповідно до якої андрогінний тип особистості є більш гнучким порівняно з носіями традиційних маскулінних і ремінних родоролєвих характеристик. Кожний із родів культивує деякі характеристики, які зазвичай пов'язують з протилежним родом у традиційних родоролєвих визначеннях.

Таким чином, концепція С. Бем визнає відмінності маскулінних і ремінних стереотипів у суспільстві, а феномен андрогінії виступає персоніфікацією соціально схваленої дихотомії.

На природні диференціально-психологічні відмінності між статями, які, безперечно, мають місце, накладаються моделі чоловічих і жіночих ролей, які існують у суспільній свідомості, часом не маючи нічого спільного зі справжньою психофізіологічною природою статі.

Хлопчик у процесі гендерного розвитку стикається з численними проблемами, передусім пов'язаними з визнанням в оточенні однолітків, з лідерством і суперництвом [11].

Якщо для дівчинки проблема лідерства полягає в тому, що вона, з точки зору суспільних стереотипів, не повинна до нього прагнути, то для хлопчика — навпаки, суспільна думка змушує вважати його невід'ємною цінністю свого буття. Для хлопчика прагнення відповідати взірцям маскулінності (крім влади — це необхідність бути сильним, хоробрим, компетентним, емоційно стриманим) є не стільки внутрішньою проблемою, скільки суспільною нормою, і невідповідність їй спричиняє більш критичне ставлення до нього, ніж для дівчинки невідповідність стандартам фемінності [9; 10]. Як результат всіх перелічених проблем — велика кількість стресових ситуацій, в які потрапляє чоловік, внутрішні конфлікти, неврози.

Знання таких закономірностей має допомогти уникнути цих проблем і протиріч розвитку. Це шлях не лише до гармонійності розвитку гендерної сфери людини, а й до гармонійності особистості в цілому, до гармонійності її стосунків з особами протилежної статі, із соціальним світом взагалі.

Результати досліджень показали, поведінка батьків і вчителів у процесі соціалізації дітей диференційовано за ознакою статі: хлопчикам на-

дається більше, ніж дівчаткам, можливостей для самостійного розв'язання проблем.

Якщо дитина не робить того, на що очікують від її статі, її дражнять, висміюють, іноді застосовують фізичну силу [27]. Розпочате батьками формування різного типу поведінки у хлопчиків і дівчаток, відповідаючи нормативним уявленням про чоловіче і жіноче в сучасному суспільстві, продовжується в школі. Вчителі приділяють велику увагу хлопчикам, чекаючи від них більш високих результатів там, де вимагається абстрактне мислення, і вище оцінюють їх роботу [15, 3].

Передбачається, що дівчинка має знати, а не досліджувати і сумніватися в істинності і повноті знань. Хлопчиків налаштовують до різних видів активності і наполягають на пошуку правильної і більш раціональної відповіді. А отже, хлопчиків орієнтують на досягнення, на подолання труднощів, на більш високий рівень домагань [18].

Д. Спендер виявила, що в змішаних класах хлопчики отримували в середньому дві третини часу й уваги вчителя. Вона описала систему освіти як контрольовану чоловіками для чоловіків, де вважається важливим той досвід і передаються ті знання, які відбивають чоловічу історію, чоловічі ідеї, цінності й культуру [25].

Те що дівчатка відіграють другорядну роль у класі, демонструється в прихованій формі. У більшості випадків неуспіх дівчаток вчителі пояснюють відсутністю здібностей, тим самим менше налаштовують їх на роботу, а погані успіхи хлопчиків пов'язують з недоліками працелюбства, зусиль, тому їх стимулюють робити більше, щоб досягти успіху [24].

У процесі історичного розвитку сформувалися стереотипи, за якими жінка орієнтована на сім'ю та сімейні цінності, ведення господарства, а чоловіки більш активні за межами сім'ї, у професійній та суспільній діяльності.

Такі стереотипи впливають на свідомість дитини, яка тільки починає шлях у суспільному житті. Так, дівчатка часто ростуть з переконанням, що вони не можуть бути такими цінними працівниками у професійній сфері, як чоловіки, що негативно впливає на самооцінку і певною мірою "виправдовує" той факт, що серед жінок дуже мало лідерських ролей (тим менше, чим вище статус цієї ролі). За результатами деяких досліджень, дівчатка в школі мають більш низькі оцінки з математики, ніж хлопчики, не через те, що мають гірші математичні здібності, а тому, що мають занижену самооцінку в цій сфері і стикаються з відповідними очікуваннями педагогів [17].

Проявами вкорінення гендерних стереотипів у школах залишається розподіл хлопців і дівчат для занять на уроках фізкультури та праці, відсутність гендерного компоненту в програмах і підручниках, ставлення вчителів до дітей не як до учнів, а як до хлопчиків і дівчаток. Зміст освіти, відображаючи гендерні стереотипи, доповнюється і його організацією.

Е. Р. Ярська-Смирнова відзначає, що існує прихований навчальний план, вимірами якого є: організація навчального закладу, гендерні стосунки на роботі, гендерна стратифікація вчительської професії, зміст предметів, стиль викладання [28]. Термін “прихований навчальний план” або “прихована навчальна програма” застосовують педагоги, щоб розкрити механізми формування людини відповідно до цілей суспільства. Звичайна навчальна програма відкрита, опублікована, її цілі чіткі. Під прихованою програмою розуміють не пряме навчання учням тих чи інших принципів, а особливу структуру й стиль спілкування [25]. Дослідження прихованого навчального плану зацентровано на трьох основних смислах цього поняття, пропонуючи розглядати його як:

- 1) результат позаакадемічного навчання;
- 2) організацію;
- 3) процес.

Прихований навчальний план багато в чому ефективніший за явний. Прихований навчальний план відрізняється від явного імпліцитним або несвідомим змістом викладання. Інформація передається невербальним шляхом. Безпосередня мета уроку — способи комунікації, які саме є навчальними.

Традиційний стереотип виховання через вплив родини, засоби масової інформації, вчителів, школи, реклами, ровесників формує рольові орієнтації, цінності та психологічні якості юнаків і дівчат [27].

Упорядкування гендерних стереотипів, здійснення системного аналізу та осмислення теоретичних здобутків викладено у таблиці Л. С. Кобилянської.

Найбільш гнучка поведінка — андрогінна. Вона вбирає в себе все краще з обох статевих ролей та позитивно впливає на соціальний і психологічний стан.

І. С. Клецина сформулювала наукові рекомендації батькам і педагогам щодо гендерного виховання дітей: пояснювати дітям наявність статевих відмінностей не лише на підставі зовнішніх ознак

(одяг, поведінка, зачіска), а й спираючись на існування біологічних факторів; акцентувати увагу на індивідуальних, а не статевих відмінностях; інформувати дітей про багатоманітність статево-рольових традицій, існуючих в різних світових культурах.

Гендерні стереотипи (за Л. С. Кобилянською)

Цінності	
Дівчина	Юнак
Сім'я	Кар'єра
Дім	Гроші як засіб самовизначення
Взаємини між людьми	Влада
Освіта	Освіта як складова кар'єри та влади
Злагода	
Рольова орієнтація	
Гендерна меншовартість	Гендерна пріоритетність досягнення в суспільстві та сім'ї
Домогосподарка	Заробітчанин
Мати	Син
Трудівиця	Хазяїн
Сімейний менеджер	Людина, яка вимагає, щоб її обслуговували
Служниця	Власник
	Трудоголік
	Сімейне опудало
Риси особистості	
Слухняна	Стриманий
Відповідальна за сім'ю та людські взаємини	
Покірنا	Майстровитий
Активна в усіх питаннях життя сім'ї	Безкомпромісний
Контролер	Схильний до агресивного розв'язання конфліктів
Миротвориця	Активний у сексуальних стосунках
Бездоганність	Пасивний в усіх питаннях життя сім'ї

Отже, ґрунтовний аналіз різних поглядів щодо зазначеної проблеми дає можливість дійти висновку, що в процесі соціалізації дитина засвоює моделі поведінки відповідно до її гендеру. Уявлення дитини про те, ким вона є, пов'язано з поняттям ідентичності. При дослідженні наукових праць виділено п'ять типів ідентичності: статеву належність до чоловічої чи жіночої статі, гендерну (відповідність гендерним ролям), рольову (усвідомлення себе суб'єктом психологічних ролей), соціальну (віднесення себе до певної соціальної категорії), особистісну (діалектична взаємодія з соціальною ідентичністю).

Необхідні подальші дослідження, щоб встановити, які чинники впливають на гендерну ідентичність школярів.



Література

1. Берн Ш. Гендерная психология. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. — 320 с.
2. Вейнигер О. Пол и характер: Принципиальное исследование: Пер. с нем. — М.: Терра, 1992. — 480 с.
3. Виноградова Т. В., Семенов В. В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов // Вопр. психол. — 1993. — С. 63–71.
4. Гіденс Е. Соціологія / Пер. з англ. В. Шовкун, А. Олійник. — К.: Основи, 1999.
5. Горностай П. П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності. Основи теорії гендеру: Навч. посіб. — К.: К.І.С., 2004. — 536 с.
6. Горностай П. П. Социализация личности и психологические роли // Теоретические и прикладные вопросы психологии: Материалы юбилейной конференции "Ананьевские чтения-97". — СПб., 1997. — Вып. 3. — Ч. 1. — С. 325–330.
7. Говорун Т. В., Кікінеджи О. М. Стать та сексуальність: Психологічний ракурс. — Тернопіль: Навч. кн. Богдан, 1999. — 248 с.
8. Говорун Т. В., Кікінеджи О. М. Гендерна психологія: Навч. посіб. — К.: Вид. центр "Академія", 2004. — 248 с.
9. Джонсон Р. А. Он. Глубинные аспекты мужской психологии: Пер. с англ. — Х.: Фолио; М.: Ин-т общегуманит. исслед., 1996. — 190 с.
10. Джонсон Р. А. Она. Глубинные аспекты женской психологии: Пер. с англ. — Х.: Фолио; М.: Ин-т общегуманит. исслед., 1996. — 124 с.
11. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1996. — 341 с.
12. Кон И. С. Социология личности. — М.: Политиздат, 1967. — 383 с.
13. Кочарян А. С. Личность и половая роль: Симптоматический комплекс маскулинности/феминности в норме и патологии. — Х.: Основа, 1996. — 127 с.
14. Клецина И. С. Гендерная социализация: Учеб. пособие. — СПб., 1998.
15. Кікінеджи О. М. Формування гендерної культури молоді: проблеми і перспективи // Шляхи освіти. — 2004. — № 1. — С. 27–29.
16. Мниховский А. Женственность. — 3-е изд. — К., 1885. — 47 с.
17. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс. — СПб.: Прайм — Еврознак, 2002.
18. Основи теорії гендеру: Навч. посіб. — К.: К.І.С., 2004. — 536 с.
19. Гендерные аспекты самореализации личности: Учеб. пособие к семинару. — М., 1996.
20. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. — СПб., 2003. — 398 с.
21. Психология личности: Словарь-справочник / Под ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. — К.: Рута, 2001. — 71 с.
22. Синдром "професійного вигорання" та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / За ред. С. Д. Максименко, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. — К., 2004. — 214 с.
23. Симонов В. П. Учет гендерных различий в образовательном процессе // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 40–44.
24. Терешкова Е. Ю. Роль школы в процессе гендерной социализации личности: Доклад 25.11.2003 / Под ред. Д. Ю. Столярова, А. С. Заикина.
25. Томпсон Д. А., Пристли Д. Социология: Вводный курс. — М.: АСТ; Л.: Инициатива, 1998. — 483 с.
26. Хорни К. Женская психология: Пер. с англ. — СПб.: Вост.-Евр. ин-т психоанализа, 1993. — 224 с.
27. Цокур О. С., Иванова І. В. Основы гендерного воспитания / Гендерный розвиток у суспільстві: Конспекти лекцій. — К.: Фоліант, 2005. — 315 с.
28. Ярская-Смирнова Е. Р. Возникновение и развитие гендерных исследований в США и Западной Европе // Введение в гендерное исследование. Ч. 1: Учеб. пособие. — Харьков: ХИГИ; СПб.: Алетейя 2001.

Дослідження, присвячені теоретичному аналізу сучасного стану гендерної ідентичності школярів, свідчать, що андрогінна поведінка, яка вбирає в себе все краще з обох статевих ролей, позитивно впливає на соціальний і психологічний статус.

Исследования, которые посвящены теоретическому анализу современного состояния гендерной идентичности школьников, свидетельствуют, что андрогинное поведение, которое вбирает в себя все лучшее из обеих половых ролей, положительно влияет на социальный и психологический статус.

Scientific investigation devoted to schoolboys' gender identity modern state theoretical analysis show that androgen behavior, which mixes all the best from two play role is positively influence on social and psychology status

Надійшла 25 лютого 2010 р.

ТИПОЛОГІЯ МОТИВАЦІЙ, МЕТОДІВ ТА ЗАСОБІВ СУЧАСНОГО ТЕРОРИЗМУ

Наукові праці МАУП, 2010, вип. 1(24), с. 258–264

З наукового погляду розглядається тероризм як одна з найбільш серйозних загроз державної безпеки.

Проблеми визначення походження, сутності тероризму, шляхів запобігання терористичним діям та знешкодження терористичних осередків передусім зумовлюють необхідність типологізувати його за мотивами та метою терористичних дій. Такий підхід дає можливість структурувати проблеми протидії та можливості превентивних заходів в умовах наявності терористичних загроз. Оскільки практично неможливо передбачити всі негативні наслідки або об'єкти, на які можуть бути орієнтовані терористичні дії, типологія тероризму може бути модифікована залежно від розвитку подій.

Для конкретної злочинної дії потрібний достатньо вагомий мотив. Це може бути життєва ситуація, проблемна для певної особи, або загальна ситуація в регіоні, країні, світі. Тероризм виникає й реалізується у поєднанні мотивів і ситуацій.

Англійський дослідник П. Вілкінсон у концепції визначальних чинників додав до мотивів суб'єкта терористичної діяльності ще її мету. З огляду на це, тероризм набув у його концепції вимірів тероризму “революційного” (коли діяльність терористів спрямовувалась на заміну політичної системи), “підреволюційного” (коли тероризм спрямовували на певні зміни в межах існуючої політичної системи) та “репресивного” (коли терористична діяльність окремої держави спрямовувалась проти іншої держави або ж проти опозиції) [1, 312].

Тероризм може мати на меті вчинення дій серійних або разових, глобальних або локальних. Він може спрямовуватися на повалення керівництва країни (регіону), зміну політичного ладу, порушення територіальної цілісності, стабільності

або залякування суспільства. Однак слід враховувати, що мотивація тероризму не обов'язково має політичний характер. Навіть у випадках суто політичної спрямованості (ускладнення міжнародних відносин, вплив на внутрішню і зовнішню політику держав) внутрішня мотивація учасників може бути найрізноманітнішою: від фундаменталістського, сектантського, релігійного, націоналістичного фанатизму до прагнення самоствердитись, прославитись, помститись. Такою мотивацією може виступати й інтерес великомасштабної підприємницької діяльності і навіть фактори морально-психологічного, суб'єктивного характеру.

Ми підтримуємо точку зору дослідників Г. М. Мінковського і В. П. Ревіна, що традиційні визначення тероризму через політичні мотиви у вузькому розумінні (залякування населення, послаблення держави, змушування до певних дій або фізичне усунення політичних противників) заважають бачити справжні масштаби явища й адекватно програмувати та організовувати боротьбу з ним [2, 88–95]. Поняття тероризму охоплює і діяння з такою мотивацією, як користь, помста, екологічна конкуренція, ірраціональна мотивація психічно хворих людей тощо. Дії злочинця завжди підпорядковані певному мотиву, вони “забарвлені” особистим сенсом. Агресивну поведінку багато західних дослідників пов'язують з жахом, що виник унаслідок появи джерела можливої шкоди, або з бажанням самоствердження, необхідністю підтримати престиж, утримати владу у зв'язку з непідкоренням іншого суб'єкта тощо. Агресія може бути зумовлена і спонуканнями, пов'язаними із втратою честі й гідності соціального обличчя [2, 14].

Слід зауважити, що автори подібних концепцій, не наполягаючи на їх повноті та точності, стикаються з проблемою визначення сутності мотивації суб'єктів терористичної діяльності, — тобто з проблемами ціннісно-психологічного, світоглядного характеру.

Здебільшого початковими мотивами терористів є релігійно-націоналістичні переконання, які базуються на зіставленні інтересів багатих і бідних країн, Півночі і Півдня, глобалізації і антиглобалізації тощо. Криза поняття влади, довіри до неї, а також її повноважень і законності в умовах хаотично змінного суспільства, наявність зв'язків між організованою злочинністю і представниками політичної влади, безсилля влади і закону — це лише окремі з довгого переліку непрямих спонукальних мотивів, що дозволяють “перетворювати приховану незадоволеність життям у відверте насильство” [3, 24]. Глибинні причини терористичних дій усвідомлюються далеко не всіма їхніми учасниками, чимало з них не відрізняються ні високим інтелектуальним розвитком, ні навіть елементарним вихованням.

З точки зору мотивації, на нашу думку, можна визначити типологію тероризму, яка включає як “політичні”, так і “неполітичні” форми тероризму і частково задовольняє вимоги сучасної класифікації тероризму. При цьому зауважимо, що запропонована класифікація не претендує на всеосяжність з огляду на означені вище причини.

Найбільш загальна класифікація сучасного тероризму поділяє тероризм на кримінальний, політичний і патологічний. Виходячи з цього:

- кримінальний тероризм — терористичні акції, які проводяться переважно з метою задоволення особистих матеріальних потреб;
- патологічний тероризм — терористичні акції, які проводяться у стані психічного збудження патологічного походження без усвідомлення мети;
- політичний тероризм — акції, які проводяться з ідеологічних мотивів, безпосередньо не пов'язані з отриманням матеріальних благ.

Наведена класифікація може бути доповнена такими різновидами тероризму за мотивацією:

- ультралівий тероризм;
- ультраправий тероризм;
- етнічний тероризм;
- релігійний тероризм;
- екологічний (енвіронментальний) тероризм [4];

- вігілантський тероризм (прагнення до наведення “порядку та торжества права”, які держава нібито не в змозі забезпечити. Наприклад, акції латиноамериканських “чорних бригад” проти безпритульних тощо) [5];
- “*singl-issue*” тероризм (спрямований проти певного явища, або певної суспільної інституції — наприклад, проти абортів та ін.) [6].

Щодо поширення діяльності терористів можна виокремити “внутрішньодержавний” і “міжнародний” тероризм, залежно від території, на якій терористи здійснюють свої акції, де отримують кошти, утримують свою інфраструктуру та центри логістики. Щодо визначення “міжнародного тероризму”, — наголошуємо на власне такому розумінні цього терміну. Тероризм, сферою поширення інтересів якого є весь цивілізований світ, вимагає, на наш погляд, визначення “глобальний”, а не “міжнародний”.

Терористичні дії можуть бути реалізовані традиційними (класичними) та нетрадиційними методами (рис. 1). Традиційними вважаємо вибухи або збройні атаки, викрадення людей, захоплення об'єктів і заручників.

Використання зброї або вибухових речовин може бути розраховане на руйнівну силу самої зброї, або на наслідки, до яких призведе її використання.

У першому випадку зброя або вибухівка може застосовуватися:

- проти конкретних інституцій — владних структур територій, які перебувають у кризових ситуаціях, руйнування будівель суду, офісів політичних партій, Центральних органів влади та управління держави, будівель, де розташовані підрозділи служб правопорядку, банків, друкарень, шкіл, університетів, радіо- та телевізійних станцій, редакцій газет та інших засобів масової інформації, оскільки терористи, як правило, зацікавлені в якнайширшому розголосі, що може бути кінцевою метою акції;
- проти конкретних осіб (за національністю, громадянством або професійною належністю, посадами) у місцях, де вони зазвичай бувають, або у транспортних засобах;
- для руйнації популярних туристичних центрів — готелів, пам'яток, видовищних осередків;
- для руйнування засобів сполучення та комунікації — мостів, залізниць, каналів, шлюзів, метро, аеропортів, вокзалів, водо-

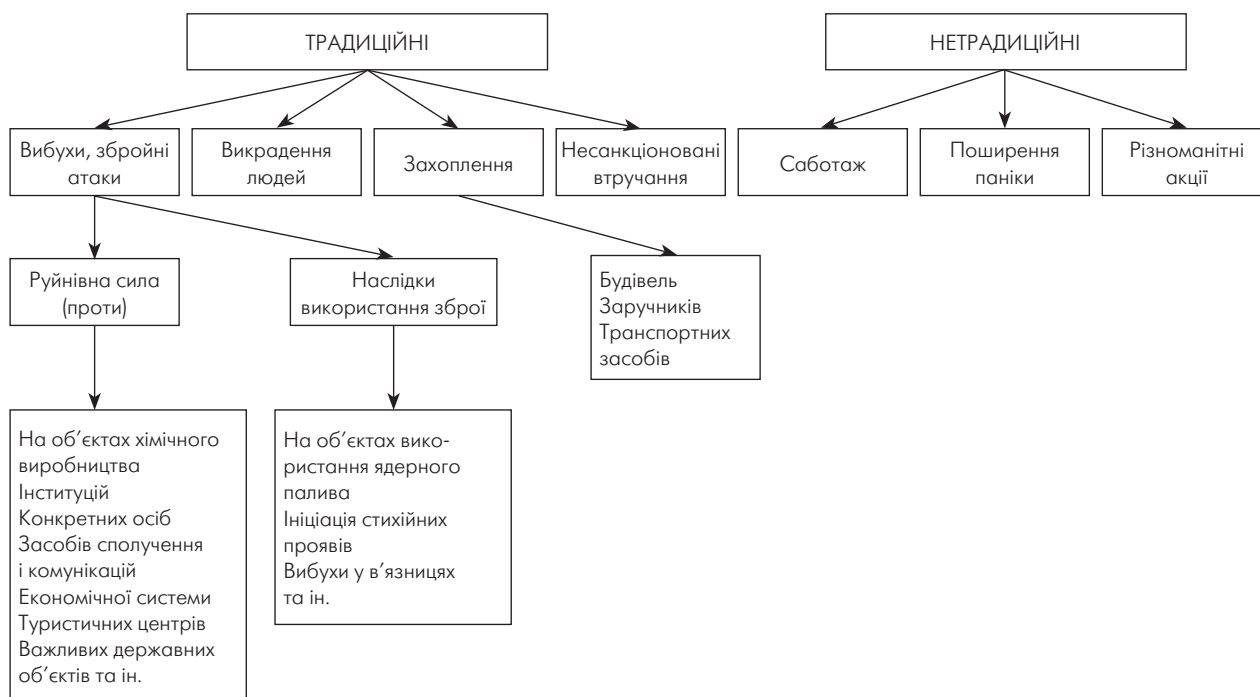


Рис. 1. Типологія методів сучасного тероризму

гонів, очисних споруд, каналізаційних споруд, продуктопроводів та газопроводів, наслідком яких можуть бути масштабні лиха: епідемії, зупинка роботи транспортної системи, системи зв'язку тощо;

- для саботажу, спрямованого на дестабілізацію економічної системи, наприклад, пожежі на півдні Франції, інспіровані алжирськими терористами, або акції палестинців в Ізраїлі тощо, хоча всі наведені акції ще й зумовлюють негативні наслідки в економіці.

До другої групи слід віднести:

- акції на об'єктах хімічного виробництва (такі акції в Україні можливі на промислових об'єктах хімічного виробництва в багатьох містах) та об'єктах, для функціонування яких використовуються небезпечні хімічні сполуки;
- акції на об'єктах, де використовується ядерне паливо (атомні електростанції, науково-дослідні лабораторії, виробництва з переробки ядерних відходів або з виробництва ядерної зброї), з огляду на те, що це зробити порівняно легше, ніж виробляти самим чи викрадати ядерну бомбу;
- акції на водозбірниках (побутових, або протипаводкових), наслідком яких є підтоплення великих площ, приміром, як події у

Суринамі, спровоковані акцією терористичної групи *Ronji Brunwicks* [7];

- акції на нафтовидобувних і нафтопереробних підприємствах, нафто- та газосховищах, наслідком яких є забруднення навколишнього середовища (в Україні це, наприклад, Одеса—Броди, Дашава—Більче Волиця—Рудки...);
- вибухи, які ініціюють стихійні прояви — лавини, зсуви ґрунту та каміння тощо;
- вибухи у в'язницях, коли звільнені у такий спосіб в'язні можуть істотно дестабілізувати місцеву ситуацію, приміром, як акція *RAF* в одній з німецьких в'язниць зумовила різке погіршення криміногенної обстановки та змусила владу її закрити.

Окрему групу становлять:

- викрадення невідомих або суспільно значущих осіб, пов'язані з подальшими вимогами, зокрема: визволення терористів, які перебувають в ув'язненні, поширення вимог терористів через ЗМІ або з вимогою викупу, хоча акції заради викупу в окремих випадках, можливо, слід трактувати як кримінальні, які можуть бути проведені будь-де — в місті, на борту літака, на палубі корабля тощо.

Різні форми насильства над туристами можуть бути віднесені і до попередніх видів теро-

ристичних акцій, і до викрадень. Як правило, такі акції мають на меті зашкодити країнам, для яких туризм є найважливішою галуззю економіки (як, наприклад, викрадення туристів з вимогою викупу в єгипетському Луксорі 1997 р., вибухи у хорватській Рієці, викрадення туристів у Ємені, Малайзії та на Філіппінах, пов'язані з вимогами викупу та іншими економічними вимогами, або акції, які внаслідок руйнування туристичної галузі здатні завдати суттєвих збитків економіці країни і тому використовуються як засіб політичного шантажу, як, наприклад, терористичні акції курдських сепаратистів на курортах Туреччини у 2006 р.) [8].

Дослідження цих проявів тероризму та засобів запобігання особливо потрібні у період поживавлення міжнародного туризму до України, а також для застереження українців, які подорожують світом:

- захоплення будівель — службових приміщень зі штатом працівників, наприклад, захоплення японського посольства в перуанській Лімі, або лікарні у південноросійському Будьоновську у 1996–1997 рр., із подальшими вимогами.

Слід зазначити, що такі методи сучасного тероризму, як виведення з ладу комп'ютерних мереж або несанкціоноване втручання в них стають все більш традиційними.

Нетрадиційними методами тероризму можна вважати акції саботажу на транспорті (засипання цукру або піску у механізми коліс рухомого складу тощо); поширення жахливих відомостей з метою здійснити паніку у натовпі, некерований спонтанний рух якого може призвести до затоптування людей; знищення ресторанів, зокрема *Mc. Donalds*, *KFC* тощо [9, 344].

Прикладом “новітнього” енвайронментального (екологічного) тероризму можна вважати замах на людей, які носять вироби зі шкіри та хутра, акції проти лабораторій, які проводять дослідження тваринах, акції саботажу на лісопосадах проти лісорубів тощо [4, 123].

Поширення новітніх технологій, розвиток комунікацій, прискорений розвиток науки і техніки створили умови для інтенсифікації досліджень, зокрема у галузі генної інженерії, біологічних і генних маніпуляцій (клонування), а також у галузі хімії та хімічного виробництва. Унікальні результати наукових досліджень можуть бути використані не за прямим призначенням, а з воєнною чи терористичною метою й урізноманітнити засоби сучасного тероризму (рис. 2).

Окремі види зброї масового ураження або їх діючі складові можуть стати доволі впливовим засобом тиску у випадках шантажу державних діячів, державних інституцій або інших організацій, у тому числі промислових підприємств, загрозою прямого застосування такої зброї [10].

Терористи, як і “класичні” злочинці, використовуючи загальнопоширений страх застосування зброї масового ураження, впевнені, що володіння такою силою дає їм переваги і можливість змусити державу, або іншого супротивника, виконувати їхні вимоги. У таких ситуаціях, з огляду на тривалість процесу переговорів та уточнення умов, терористи піддають великій небезпеці значні території, які входять у зону дії означеної зброї, у тому числі і самих себе.

Ядерні матеріали як і раніше ходовий товар на чорному ринку на території держав, які входили до колишнього СРСР. Їх можна вилучити з радіоактивних відходів, а також видобути в процесі заходів із ліквідації ядерних ракет та інших видів ядерної зброї, яка в плані можливості використання терористичними осередками є особливою проблемою. Адже неконтрольовані одиниці міжконтинентальних ракет лишилися як на території колишнього СРСР, так і в країнах Заходу [11]. До групи ризику входить також можливість викрадення боеприпасів, які вміщують збіднений уран, зокрема використані військами НАТО у Косові і тому доступні для членів Косовських терористичних угруповань та аналогічних формувань



Рис. 2. Можливі засоби сучасного тероризму

сербів, які планували удари у відповідь по цілях НАТО. Причиною радіоактивного забруднення може бути проведення експериментальних робіт і дослідів з радіоактивними речовинами, зокрема на атомних електростанціях і навіть у шкільних лабораторіях.

Вибух найменшої атомної бомби може стати джерелом електромагнітних хвиль, здатних ліквідувати всю електричну мережу у доволі значних регіонах. Наслідки впливу цих хвиль непередбачувані, тому забезпечити для всієї інфраструктури охоронну систему, здатну запобігти застосуванню терористами таких хвиль, є дуже складним завданням.

Але ми вважаємо, що застосування ядерної зброї терористами менш вірогідне, головним чином через те, що:

- ядерна вибухова речовина дуже дорога;
- ядерна вибухова речовина важкодоступна;
- технологія виробництва ядерної зброї все ще добре засекречена;
- швидкість визначення висока: радіоактивні речовини визначаються моментально, час визначення отруйних речовин становить від кількох секунд до кількох хвилин, а щодо біологічних речовин, то досі не існує достатньо дієвого методу їх швидкого і надійного визначення;
- виробництво ядерної зброї вимагає наявності спеціальних матеріалів;
- існують, хоч і невеликі, моральні перестороги щодо використання ядерної зброї;
- при використанні ядерної зброї вірогідність трагічного завершення для виконавців терористичного акту значно більша, ніж, наприклад, при використанні хімічної зброї.

На наш погляд, існує значно більша вірогідність використання терористами біологічної, а тим паче хімічної зброї, ніж ядерної. Біологічні та хімічні технології значно простіші, виробництво їх значно дешевше, крім того, весь процес підготовки та виробництва хімічної, біологічної та токсичної зброї значно легше приховати. Питання транспортування також не є особливою проблемою. Застосування отруйних речовин, вірусів, бактерій на сьогодні можна очікувати у будь-якій точці світу, за будь-яких причин.

Використання терористичними угрупованнями біологічної зброї з метою зараження великої кількості людей через небезпечні віруси та мікроби можна визначити як біологічний тероризм. Біологічна зброя, яку інколи називають “атомною зброєю для бідних”, для терористів значно

дешевша та “безпечніша”. За відносно короткий термін терористи можуть виготовити значні обсяги біологічних речовин методом ферментації. Для виробництва такої кількості біологічної зброї достатньо зовсім мало біологічної речовини. Крім того, внаслідок можливого використання спеціальної авіації для розпилювання отруйних речовин на величезні території, значно зростає і результативність терористичних дій.

Уже сьогодні кілька епідемій відносять на рахунок дій терористичних осередків, хоча довести причетність терористів до виникнення епідеміологічної ситуації у кожному конкретному випадку майже неможливо.

Зокрема, у 1984 р. члени релігійної секти *Rajneesh* з метою провалити місцеві вибори отруїли сальмонеллою салати в ресторанах штату Орегон (США). Майже 700 осіб захворіли, але ніхто не помер. Причетність секти до епідемії випадково стала відомою через кілька років під час допиту одного з членів секти, який проходив по іншій справі.

Документально підтверджені і випадки кримінальних акцій, коли у вигляді зброї застосовувалися шприци для ін'єкцій, наповнені кров'ю хворих на СНІД. У цьому ж ряду і хвороби, спричинені епідеміями серед тварин — коров'ячий сказ, пташиний грип, ящур тощо [12, 312–342].

Продукти біологічних та хімічних технологій — отруйні речовини, промислові хімікати, бактерії набагато частіше використовуються у злочинній практиці.

Субстанції хімічних матеріалів є також дешевшими і доступнішими, хімічні сполуки прості у виготовленні та поширенні, але їх важко визначити, знешкодити і тому вони мають для терористів позитивні сторони. Дуже небезпечною і тому привабливою для терористів є зброя з двоїстими хімічними речовинами, яку терористи можуть застосовувати і без звичайної зброї або вибухівки. Так, на зимових стадіонах у вигляді холодоносія використовується аміак, який при попаданні в атмосферу стає отруйним. Такі стадіони є і в Україні, тому вони потребують посиленої охорони.

У 1992 р. члени японської секти Ом Шінрікьо планували поширити в повітрі над Токіо з літака 100 кг антраксу, речовини, що спричиняє гангрену. Могли загинути в муках десятки, а можливо, і сотні людей. Отруйні хімічні речовини були реально використані членами цієї секти у червні 1995 р. в Японії. Вони застосували нервово-паралітичний газ зарін у токійському метро. Тоді 12 осіб загинуло, а декілька тисяч — дістали поранення [9, 11].

Цей випадок привертає до себе особливу увагу, тому що трагічні події відбулися у демократичному високорозвиненому суспільстві, етнічно гомогенному та соціально стабільному.

Однією з небезпечних і недостатньо досліджених у сучасних умовах є зброя, яка діє за принципами генерування специфічних акустичних частот — ультразвуку, інфразвуку, а також відповідних хвиль, результатом дії яких можуть бути фізіологічні зміни у людей, такі як серцебиття, резонансні явища у порожнинах тіла та тілесній рідині. Крім того, акустичні явища здатні впливати на психіку людей — привести людей у стан апатії, або навпаки, викликати панічні реакції. Застосування цієї зброї може призвести до загибелі великої кількості людей.

Для технократичної західної цивілізації значною небезпекою є напади на комп'ютерну мережу. Такі терористичні акти можна порівняти з небезпекою застосування зброї масового ураження. Теоретично, сидючи за монітором комп'ютера, цілком реально заблокувати роботу водопровідної системи, енергопостачання, газо- та нафтопроводу, або навпаки, відкрити шлюзи водосховищ і затопити значні території. Можна легко викликати хаос на авіатранспорті і в повністю автоматизованих фінансових операціях. Під загрозою перебувають також і урядові системи зв'язку, у тому числі й військові [13, 64–67].

Відомі випадки, коли так звані хакери змогли за допомогою комп'ютера вивести з ладу розподільчу систему електроенергії і занурити у темряву цілі регіони країн Заходу. В середині 80-х років група німецьких хакерів, можливо, фінансованих КДБ, проникла у комп'ютери американської армії [14, 312–342].

Окремі країни вже зрозуміли, що перемогти США у традиційному військовому протистоянні вони не в змозі, тому головну активність зосередили у напрямі кібернетичного саботажу. Поширена думка про те, що 100 спеціалістів здатні за 30 млн дол. завдати такої шкоди американській інфраструктурі, що на її повне відновлення знадобляться роки. У цьому зв'язку, як правило, згадуються дії російських і китайських спеціалістів, а донедавна до них приєдналися й іранці. За даними досліджень Пентагону, китайські військові, наприклад, переконані в тому, що інформаційні потоки в середині американської армії уже тепер на 90 % залежать від супутників [15, 300].

У зв'язку з цим виведення з ладу супутників — один з найпростіших і найефективніших шляхів тимчасового виводу з ладу армії світової супер-

держави. Зробити це під силу не обов'язково тільки найбільш розвиненій державі, а й окремим спеціалістам, яким для вчинення такої диверсії необхідно володіти відповідними знаннями та відповідним устаткуванням.

Потенційно небезпечними в цьому плані є сербські та македонські спеціалісти, які під час воєнних дій на території колишньої Югославії спробували вивести з ладу комп'ютерні мережі військ НАТО.

Певну роль у плануванні терористичних акцій відіграють і всі види засобів масової інформації, тому що вони надто активно, в подробицях, із подекуди зайвим ентузіазмом висвітлюють діяльність терористів [16]. ЗМІ, прагнучи сенсації або намагаючись забезпечити читачів якомога повнішою інформацією, роблять терористів героями газетних шпальт, що в кінцевому результаті є неабиякою послугою терористам, фактично рекламою терористичних осередків та їхніх теоретичних засад.

Крім того в Інтернеті можна знайти велику кількість детальних інструкцій щодо виготовлення та застосування небезпечної зброї різних видів.

Підсумовуючи викладене, можна констатувати, що порівняно із застосуванням хімічної, бактеріологічної зброї або комп'ютерних вірусів, “класичний” тероризм має певні переваги. Застосування найсучаснішої зброї має настільки непередбачувані наслідки, знищує стільки людей, завдає таких матеріальних збитків, що їх неможливо порівняти з найсміливішими вимогами терористів. Тому, можливо, слід чекати, що переважна більшість терористичних груп віддаватиме перевагу класичним методам — використанню вибухівки, стрілецької зброї, викрадень тощо. На організацію боротьби з такими загрозами слід зорієнтуватись при виробленні системи антитерористичних заходів.



Література

1. *Wilkinson P. Trends of International terrorism and the American Response // Terrorism and International Order / Edited by L. Freedman. London: Routledge and Kegan Paul, 1986. — 480 p.*
2. *Миньковский Г., Ревин В. Характеристика терроризма и некоторые направления повышения эффективности борьбы с ним // Государство и право. — 2003. — № 8. — С. 88–95.*
3. *Слинько А. А. Терроризм: психологические корни и правовые оценки // Круглый стол ж-ла “Государство и право”. — 1995. — № 4. — С. 24–30.*
4. *Wilkinson P. Terrorism and Maritime Environment. — In: Violence at Sea. A Review Ter-ism. — Paris, 1986. — P. 146.*

5. Солнцев А. ВС Мексики в борьбе с терроризмом // Зарубежное военное обозрение. — 2002. — № 12. — С. 6.
6. Yablonsky L. La violence organisfle: ses formes et sa repression. — En: Interpol (Revue Internationale de police criminelle). — Lion, 1998. — P. 469–471.
7. Desaix M.-L. La securitti puhlique, Diffuser l'iisprit "police de proximit—En: Civique (Le magazine du Ministtiire de l'Inttiirreur de la France). — Paris, 1999. — P. 13–20.
8. Белая книга российских спецслужб. — М.: Информ.-изд. агент-во "Обозреватель", 1995. — С. 315.
9. Борьба с терроризмом за рубежом. — М.: ГИЦ МВД России, 2001. — 580 с.
10. Куценко В. М., Морозов А. П. Проблемы предотвращения актов ядерного и радиологического терроризма // Высокотехнологический терроризм. — М., 2002.
11. Деречкін В. В. Деякі питання організації боротьби з тероризмом: досвід країн СНД // Тероризм і боротьба з ним. — К., 2000. — Т. 19. — С. 355.
12. Ильчинский И. О терроре и терроризме: Природа, сущность, причины, проявления // Безопасность. — 2001. — № 7–12. — С. 312–342.
13. Кудинов В. П. Глобализация международного терроризма: откуда исходят угрозы миру // Антитеррор. Закон и право. — М.: Юнити. — 2002. — № 1. — С. 64–67.
14. Голобуцкий А., Шевчук О. Информатизация, глобализация, терроризм и ближайшее будущее человечества. — М.: ЮКТА-ПРЕСС, 2004. — 550 с.
15. Авчаров И. В. Борьба с киберпреступностью // Информатизация и информационная безопасность: Сб. трудов XXI Междунар. науч. конф. 21–22 мая 2002. — М.: Акад.упр. МВД России, 2002. — 310 с.
16. Біленчук П. Д., Козир М. В., Стеценко Ю. В. Засоби масової інформації і тероризм: віхи історії // Право і безпека. — 2003. — № 2, 4. — С. 21–29.

Запропонована типологізація терористичної діяльності може бути корисною при розробці державної системи антитерористичних заходів.

Предложенная типологизация террористической деятельности может быть полезна при разработке государственной системы антитеррористических мероприятий.

The offered typology of terrorist activity can be useful by working out of the state system of antiterrorist actions.

Надійшла 27 лютого 2010 р.

ДО ПИТАННЯ ПРО ГЕНЕЗИС ТА ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Наукові праці МАУП, 2010, вип. 1(24), с. 265–269

Розглядається проблема впливу психологічних бар'єрів на активізацію та підвищення ефективності процесу навчання студентів при опануванні іноземної мови. Аналізуються наукові дослідження, в яких висунуті теоретичні основи концепції психологічних бар'єрів.

У наукових дослідженнях з підвищення ефективності навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів значна увага приділяється проблемі психологічних бар'єрів у процесі навчання. Зважаючи на її практичну значущість у сучасному повсякденному житті людей, особливо при опануванні іноземної мови, достатньо ретельно вивчаються різноманітні психологічні чинники цього процесу.

Разом із тим у науковій літературі саме питання психологічних бар'єрів не укладається у звичний понятійний апарат ні соціальної, ні загальної, ні диференціальної психології. Разом із терміном “бар'єр” фактично як синоніми вживаються також терміни “перешкоди”, “труднощі”, “утруднення”, “порушення” і т. д. Це свідчить про те, що реальність, яка описується цими термінами, поки не має загальноприйнятого опису її сутності. Тавтологія в багатьох дефініціях бар'єрів загалом полягає в тому, що в одних випадках порушення в будь-якій діяльності визначаються через поняття труднощів; в інших, навпаки, порушення діяльності або процесу пов'язуються з перешкодами, бар'єрами. Таким чином, в одних випадках труднощі визначаються через поняття бар'єрів, в інших, навпаки, бар'єри визначаються через поняття труднощів або порушень діяльності. Тобто, в проблемі психологічних бар'єрів існує різноманітність поглядів на їх природу та розвиток. Деякі своїми суттєвими частинами перетинаються, інші демонструють суперечливість основних положень. Розбіжність у підходах зумовлена цілою низкою причин. Вважається, що певною мірою психологічний бар'єр є самоочевидним поняттям, і тому можна не давати

чіткого визначення. При цьому представники різних напрямів часто розуміють під цим поняттям доволі різні психологічні утворення.

На наш погляд, з позицій ефективного вивчення іноземної мови значний інтерес становить теорія О. М. Леонтьєва, який підкреслює, що мотиви не відділені від свідомості. Навіть тоді, коли мотиви не усвідомлюються, коли людина не усвідомлює того, що спонукає її виконувати певні дії, вони все-таки знаходять своє психічне відображення — у формі емоційного забарвлення дій. На думку автора, емоційне забарвлення (інтенсивність, знак і якісна характеристика) виконує специфічну функцію, що й спонукає розрізняти поняття емоції та поняття особистісного смислу. Іншими словами, О. М. Леонтьєв розкриває сутність психологічних бар'єрів при розгляді емоційних переживань, що виникають у процесі задоволення потреб. Він відмічає, що наші чуттєві образи, як і поняття, містять у собі рух, а значить, і суперечність; вони відображають об'єкт у його різноманітних зв'язках і опосередкуваннях [8].

Змістовний аналіз поняття “психологічний бар'єр” у психологічній науці найбільш послідовно розкривається Б. Д. Паригінім [9]. Автор розглядає проблему психологічних бар'єрів у руслі ідеї опосередкованості психічної діяльності людини в умовах сучасного науково-технічного розвитку, що призводить до наслідків двоякого характеру: з одного боку, збільшується інтенсифікація діяльності, з другого — знижується вихідний рівень емоційного потенціалу особистості, без якого інтенсифікація стає неможливою.

Б. Д. Паригінім зроблено висновок, що в самій інтенсифікації, яка передбачає максимальну включеність у діяльність, міститься її повна протилежність — тенденція до емоційної відключеності від неї, що породжується багаторазово опосередкованим характером діяльності. Саме ця обставина, на його думку, є однією з основних причин виникнення психологічних бар'єрів, які перешкоджають психічній активності суб'єкта. При цьому психологічні бар'єри поширюються не тільки на ставлення людини до предмета праці, а й на всю систему її комунікацій. У такому сенсі психологічні бар'єри виконують дві альтернативні за своїм характером функції: з одного боку, сприяють підвищенню рівня психологічної захищеності особистості стосовно зростаючої психічної напруженості, а з другого — нейтралізують такий потужний резервуар тонізації та стимуляції емоційної активності індивіда, яким є сфера його безпосереднього спілкування.

Така постановка проблеми психологічних бар'єрів зумовила виділення як причин виникнення психологічних бар'єрів, так і змістовне уточнення цього поняття. За своєю психологічною природою психологічний бар'єр є стійкою установкою або психічним настроєм особистості, фіксованим на вже досягнутому результаті, який гальмує подальшу мобілізацію й використання духовного потенціалу людини. У випадку, коли психологічний бар'єр визначається за допомогою виділення його функцій, розуміються такі процеси, властивості або навіть стани людини, які консервують прихований емоційно-інтелектуальний потенціал її активності. Це вказує не тільки на функції психологічного бар'єра — приховування емоційно-інтелектуального потенціалу активності, а й розкриває основного його носія — особистість, а також виділяє форми (способи) існування психологічного бар'єра — процеси, властивості, стан людини [10].

Дещо інше трактування цього феномена подається В. Ф. Галигінім: це психологічна перешкода, що заважає оптимальному перебігу процесів адаптації особистості до нових факторів оточення, зумовлена або особливостями ситуації, або особливостями повідомлення, або особливостями особистості [3]. У цьому визначенні сфера імовірної локалізації психологічного бар'єра розширюється — ситуація, повідомлення, особистісні характеристики комунікантів.

О. Ф. Волобуєва та Н. В. Яковлева як основні параметри психологічних бар'єрів виділяють: сукупність факторів, що становлять психологічні

бар'єри, їх масштаб, висоту, характер [2, 14]. Відзначено, що психологічний бар'єр є динамічним утворенням, що виявляється як негативне ставлення до об'єкта, і параметри якого мають різні значення у своєму розвитку та залежать від особливостей суб'єктів діяльності.

Питання про генезис психологічних бар'єрів по-різному вирішується сучасними дослідниками. Існує думка, що джерела психологічних бар'єрів закладено вже в самому факті існування спільноти та належності до неї індивіда [10]. Виокремлення індивідів у межах спільноти "ми" пояснюється дією механізму протиставлення іншій спільноті — "вони", що і є в цьому випадку психологічним бар'єром стосовно якого-небудь впливу на цю спільноту ззовні, тобто генезис психологічних бар'єрів розробляється у зв'язку з історичним поглядом на проблему.

У дослідженні О. О. Рояк питання про генезис психологічних бар'єрів розглядається в контексті співвідношення проблеми діяльності та спілкування. Психологічний бар'єр, за визначенням автора, — це своєрідний соціально-психологічний феномен, що проявляється як певний результат переживання особистістю труднощів спілкування [11]. Досліджуючи ігрову діяльність дитини, О. О. Рояк виділяє за труднощами два типи спілкування: мотиваційне та операціональне, на підставі чого й вирішуються питання про генезис психологічних бар'єрів. Так, дитина з операціональними труднощами об'єктивно не може задовольнити вимоги, які ставляться до неї з боку колективу однолітків, і з цієї причини між нею та іншими дітьми виникає операціональний бар'єр. При мотиваційних же труднощах потреби в грі та спілкуванні не стають провідними для дитини, і внаслідок цього між нею та більшістю дітей групи виникає мотиваційний бар'єр.

Низка досліджень сучасних психологів дає можливість виділити в бар'єрах їхні суттєві аспекти. По-перше, бар'єри пов'язуються із зовнішніми обставинами, що виконують функцію перешкоди. Такими Г. М. Андрєєва називає насамперед фактори соціального порядку, спричинені політичними, релігійними, професійними розбіжностями учасників діяльності, а також їхньою належністю до різних соціальних груп [1].

По-друге, бар'єри зумовлюються цілою низкою факторів внутрішнього порядку. І в такому контексті доречно говорити про труднощі та ускладнення в будь-якій діяльності як про другий компонент бар'єрів. Труднощі можуть бути пов'язані з особливостями виховання, а саме: з брутальністю,

звичкою “тиснути” на інших; труднощі можуть виникати внаслідок невміння розкриватися, за відсутності потреби у взаємодії, яка виражається в схильності до резонерства, неухважності до партнера, образливий поблажливості або прямій байдужості; за неусвідомленого прагнення зігнати почуття ворожнечі та побоювань, заподіяти біль людині, взаємодії, що не приносить задоволення через фальш і лицемірство. Ці труднощі виражаються в особливій формі психічних станів і виявляються в зовнішній пасивності, з одного боку, а з другого — вони пов’язані з різноманітними проявами особистості, індивідуальності (невдоволенням і прикрістю, апатією або агресією, внутрішнім занепокоєнням і страхом, особистісними порушеннями та внутрішніми конфліктами).

Є. Д. Туманов визнає існування таких типів бар’єрів, які визначаються причинами змістово-значеннєвого порядку [12]. На прикладі одержаних експериментальних даних він показав, що психологічний бар’єр може в одних випадках обмежувати активність, в інших, навпаки, підвищувати її. Внутрішні труднощі можуть виникати також за необхідності змінювати звичний рівень функціональної мобілізації. Ці труднощі лежать в основі так званих функціональних бар’єрів. Необхідно зазначити, що розмежування понять “перешкоди” та “труднощі” відповідно до зовнішніх і внутрішніх факторів бар’єрів не є абсолютним. Це зумовлено тим, що не тільки зовнішні перешкоди можуть викликати внутрішні труднощі, а й навпаки, внутрішні труднощі суб’єкта можуть призводити до утворення зовнішніх перешкод перед партнером. До того ж, бар’єри часто спричиняються ситуацією, в якій відбувається взаємодія. Так, наприклад, вони можуть виникати через невміння встановити контакт із партнером через порушення взаєморозуміння.

У своєму дослідженні С. І. Кисельгофф вказує на те, що психологічні труднощі можуть пояснюватися низьким рівнем розвитку комунікативних умінь і навичок самоорганізації [6]. Тому третім фактором, що породжує бар’єри взаємодії, можуть бути тематична (змістова) та операціональна сторони цієї взаємодії. Аналогічної думки дотримуються такі психологи, як В. І. Журавльов і Н. В. Яковлева та ін. [4; 14].

Н. В. Яковлева виділяє як причини виникнення бар’єрів “надкомунікабельність” і “некомунікабельність”. Нею встановлено зв’язок виникнення бар’єрів із низкою факторів: стилем керівництва, тривожністю, екстраверсією-інтраверсією, високим рівнем нейротизму, силою

нервової системи [14]. За її даними, причиною виникнення бар’єрів може бути незадоволена потреба у визнанні, причому знов-таки у зв’язку з віком. Цей зв’язок може поширюватися від однієї сфери взаємодії до іншої. Вікові особливості партнерів спілкування, за І. О. Зимньою, можуть викликати ускладнення [5].

Таким чином, в основі бар’єрів можуть лежати такі фактори: внутрішні труднощі, зовнішні перешкоди, характер міжособистісної взаємодії, в яких хоча б один із партнерів має дефіцит комунікативної компетентності, а також особистісні проблеми. Бар’єри можуть породжувати різноманітні психологічні та соціально-психологічні ефекти. Так, вони можуть пригнічувати активність і виявлятися в зовнішній пасивності, порушеннях моторики, мовлення або захисних реакцій. З погляду психічних станів і переживань, бар’єри можуть викликати внутрішнє напруження й негативні емоції, фрустрацію, “афект неадекватності”. У навчальній діяльності психологічний бар’єр доцільно розглядати як вплив негативного минулого досвіду тих, хто навчається, який перешкоджає розумінню й правильній оцінці ситуацій, фактів, закономірностей, вибору способів дії, стратегій розв’язання проблем, сприйняттю інновацій у навчальній діяльності, що насамперед виявляється в пізнавальній та комунікативній пасивності суб’єкта навчання та унеможливорює належне виконання ним навчальних завдань [7].

Наведене свідчить, що більшість дослідників відзначають негативну функцію бар’єрів (пригнічують активність, блокують спілкування і т. д.). Тобто бар’єри трактуються як щось небажане, що створює перешкоду. Проте існують дослідження, автори яких дотримуються протилежної думки. Так, Р. Х. Шакуров вважає, що бар’єр — це універсальний і постійний атрибут життя, його обов’язковий і необхідний супутник [13]. Дослідник підкреслює зв’язок бар’єрів і потреб, вважаючи, що будь-яка потреба зможе перерости в дію, тільки якщо предмет, який її задовольняє, відділений від індивіда яким-небудь бар’єром. Виходячи з цього, автор виділяє такі функції бар’єрів:

- стабілізація: бар’єр зупиняє рух, надає йому статичності;
- корекція: зіштовхнувшись із перешкодою, рух змінює свій напрямок;
- енергетизація: енергія руху накопичується під впливом бар’єра, що її утримує;
- дозування: перешкоди дозують рух, визначають його міру;

- мобілізація: живі організми, зіштовхнувшись із перешкодою, мобілізують свої енергетичні та інші ресурси для її подолання;
- розвиток: зміни, які відбуваються в організмах при повторних мобілізаціях, закріплюються, що підвищує функціональні можливості цієї системи, надає їй нової якості;
- гальмування: бар'єр сповільнює рух, стримує активність;
- пригнічення (позбавлення): постійно блокуючи життєдіяльність організму, його запити, бар'єр послаблює та підриває його функціональні можливості.

З позицій активізації процесу навчання думка Р. Х. Шакурова про мобілізуючу та розвивальну функції бар'єра, які полягають у мобілізації внутрішніх ресурсів індивіда для подолання опору середовища процесу задоволення його потреб, є особливо значущою, оскільки бар'єри актуалізують і динамізують ресурси людини та регулюють її активність.

У працях Б. Д. Паригіна, Є. Д. Туманова, Р. Х. Шакурова також виділено позитивні функції бар'єрів. Вони відзначають і такі позитивні фактори психологічних бар'єрів, як перешкоджання втіленню поспішних і недостатньо продуманих рішень, для яких ще не створено об'єктивних умов або які не відповідають наявним потребам; перешкоджання тим модифікаціям нововведення, які псують його первинний зміст, охороняють таким чином сферу життєдіяльності людей від передчасних або шкідливих для неї нововведень.

Отже, з метою підвищення ефективності процесу навчання, слід брати до уваги такі види психологічних бар'єрів: когнітивний, смисловий, емоційний, бар'єри в спілкуванні та в різних видах інноваційної діяльності, психологічні бар'єри в педагогічній діяльності.

Головними ознаками, за якими виокремлюють психологічні бар'єри у навчальній діяльності студентів, є:

- об'єктивні характеристики перебігу навчальної діяльності, які зумовлюють виникнення перешкод і ускладнень, та суб'єктивні фактори переживання психічних станів напруженості, викликані різними внутрішніми причинами (незадоволеність собою, внутрішня тривога, занепокоєння та ін.);
- змістові та динамічні характеристики психологічних бар'єрів, які виявляються в різних видах психічної активності з

усвідомлення ускладнення, оцінювання його травмуючого впливу на особистість і навчальну діяльність і, залежно від цього, впливають на глибину емоційного переживання сформованої критичної ситуації.

Способи подолання психологічних бар'єрів спрямовані як на зниження травмуючого впливу негативних факторів, так і на пошук нових, нестандартних підходів і ефективне виконання навчальної діяльності.



Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 1999. — 375 с.
2. Волобуєва О. Ф. Психологічні основи розвитку професійних іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала: Моногр. / О. Ф. Волобуєва. — Хмельницький: НА ДПСУ, 2006. — 395 с.
3. Галыгин В. Ф. О проявлениях психологического барьера при внедрении АСУ / В. Ф. Галыгин // Соц.-психол. пробл. рук. и упр. кол. — М.: Знание, 1974. — 80 с.
4. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. — М.: Прометей, 1998. — 267 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — Ростов н/Д: Феникс, 1997. — 480 с.
6. Кисельгофф С. И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования. — Л., 1973. — 151 с.
7. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента // Психология в вузе. — 2003. — № 1/2. — С. 232–241.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. — М.: Просвещение, 1969. — 287 с.
9. Парыгин Б. Д. Психологический барьер и его проблемы // Совр. сост. и пробл. соц. психол. — М.: Знание, 1973. — 63 с.
10. Парыгин Б. Д. Социальная психология: Проблемы методологии, истории и теории. — СПб.: ИГУП, 1999. — 592 с.
11. Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. — М.: Педагогика, 1988. — 120 с.
12. Туманов Е. Д. О функциях и типах психологических барьеров личности // Соц.-психол. и нравств. аспекты изуч. личности / Отв. ред. Е. В. Шорохова, В. П. Левкович. — М., 1988. — С. 82–86.
13. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопр. психол. — 2001. — № 1. — С. 3–18.
14. Яковлева Н. В. Психолого-педагогические условия преодоления коммуникативных барьеров в процессе изучения иностранного языка: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. В. Яковлева. — К., 2003. — 160 с.

Здійснено аналіз змісту концептуальних підходів до генези та впливу психологічних бар'єрів з метою активізації та підвищення ефективності процесу навчання іноземної мови. Розглянуто особливості дефініції "психологічний бар'єр", підходи до трактування її змісту, визначення функцій та виділення видів. Сформовано пропозицію щодо врахування головних ознак, що лежать в основі виділення психологічних бар'єрів у навчальній діяльності студентів.

Осуществлен анализ содержания концептуальных подходов к генезису и влиянию психологических барьеров с целью активизации и повышения эффективности процесса изучения иностранного языка. Рассмотрены особенности дефиниции "психологический барьер", трактование ее смысла, определения функций и видов. Сформировано предложение относительно учета главных признаков, которые лежат в основе определения психологических барьеров в учебной деятельности студентов.

The content's analysis of the conceptual approaches to genesis and influence of psychological barriers in the process of teaching of foreign language is carried out. The definition "psychological barrier", interpretation of its content, determination the functions and kinds are considered. The suggestion for taking into account the main signs of the psychological barriers in the educational activity of students is formed.

Надійшла 1 березня 2010 р.