

Психологія

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП



МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП

Засновано у 2001 р.

Випуск 4(23)

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2009

УДК 330-339; 321.7; 159.9
ББК 65.9(4УКР)я43
М43

Редакційна колегія

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

Економічні науки

Баєва О. В., д-р біол. наук, проф., Дахно І. І., д-р екон. наук, проф., Дмитренко Г. А., д-р екон. наук, проф., Захожай В. Б., д-р екон. наук, проф., Куроченко О. В., д-р екон. наук, проф., Радзівський О. І., д-р екон. наук, Федоренко В. Г., д-р екон. наук, проф., Швець В. Я., д-р екон. 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., Хижняк І. А., д-р іст. наук, проф., Храмов В. О., д-р політ. 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., Сіньов 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., канд. юрид. наук

Рекомендовано до друку Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 9 від 28 жовтня 2009 р.)

Міжрегіональна Академія управління персоналом.

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

ISBN 966-608-120-2

К. : ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. — Вип. 4(23). — 288 с.: іл. — Бібліогр. в кінці ст.
ISBN 978-617-02-0026-6

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)я43+88я43

ISBN 966-608-120-2
ISBN 978-617-02-0026-6

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2009
© ДП «Видавничий дім «Персонал», 2009

ЗМІСТ

ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ	5	Миронюк Т. О. <i>Імперативи сталого розвитку і глобальні тенденції на міжнародних ринках туристичних послуг</i>	78
Альошін В. І. <i>Соціальна природа явищ системної кризи в Україні</i>	5	Калачова Т. А. <i>Сутність і методи оптимізації оподаткування: деякі аспекти</i>	87
Дікарев О. І. <i>Сек'юритизація політичних ризиків енергетичних проектів у регіонах Балтійського, Каспійського, Чорного морів: глобалізація, регіоналізація, локалізація</i>	12	Діденко Є. О. <i>Чинники вдосконалення управління якістю послуг пасажирського автотранспорту</i>	92
Юсеф Н. Н., Гараханлу Фарназ <i>Аналіз розвитку економіки Ірану та її перспективи в умовах світової кризи</i>	20	Товт О. М. <i>Зарубіжний досвід досягнення соціального забезпечення та ефективного економічного управління</i>	96
Дурбало О. В. <i>Формування молодіжної сімейної політики в Україні</i>	25	Палиця О. В. <i>Ринок праці: сутнісні ознаки, структура і механізми державного регулювання</i>	106
Задорожний В. П. <i>Загальна характеристика та визначення процесів інвестування в сучасній економіці</i>	34	Нельга В. В. <i>Экономическая природа и факторы экономической эффективности производства и хозяйствования в рыночной экономике</i>	114
Баклагов Ю. Б. <i>Формування основ місцевого самоврядування і перспективи їх розвитку в Україні</i>	40	Каримли Эльмир Байрам оглы <i>Влияние различия культур на ведение внешнеэкономической деятельности</i>	120
Будяков М. О. <i>Державне управління зовнішньоекономічною діяльністю: світовий досвід для України</i>	46	Бердянська А. В. <i>Становлення, розвиток і сегменти іпотечного ринку України</i>	123
Дукоскі С. <i>Гіньова економіка: природа, концептуальні підходи та історичні етапи</i>	50	Ейсмонт В. С. <i>Особливості державного регулювання економіки і зовнішнього сектора США</i>	132
Грозов Г. Д. <i>Соціально-економічна інфраструктура регіону як об'єкт державного управління</i>	59	Дрига С. Г. <i>Макрорівневі та інструментальні функції малого підприємництва як сценарні драйвери державної політики його розвитку</i>	138
Боева Т. І. <i>Велика роль земств у розвитку Донеччини наприкінці XIX – на початку XX ст.</i>	66		
Наумчук О. В. <i>Капітал підприємства як об'єкт управління</i>	70		

ПОЛІТИЧНІ НАУКИ 147

Типанський Єжегож

Теоретичні концепції впливу засобів масової інформації на політичні процеси 147

Мусали Ерол Салех огли

Порівняльний аналіз політичної влади в Азербайджані та Грузії на етапі перемоги антиноменклатурних сил 153

Гараєв Шахид Шакир огли

Трансформація інституційних процесів в Україні та Азербайджані: особливості інститута президентства 160

Ярова Є. В.

Проблеми розвитку та управління кар'єрою державних службовців 167

Гаврилюк Д. Ю.

Криза консолідації в Європейському співтоваристві та умови євроінтеграції України 172

Тавлуй Д.

Євроінтеграційні перспективи України у світлі сьогоденних реалій генез Євросоюзу 176

Стаднік О. В.

Методологія інтерпретації політичної дійсності за працями Ерика Гобсбаума і Жана Бодріара 179

Крупко С. М.

Історичний аспект становлення теорії політичного прогнозування в системі забезпечення державного управління 183

Лук'янова Н. Л.

Соціальні проблеми дітей, сім'ї та молоді в новітній Україні в умовах світових глобалізаційних процесів 189

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ 194

Богач О. В.

Дослідження концепцій розвитку моральної поведінки особистості у світлі основних психологічних підходів 194

Брагіна Н. В.

Модель еґо-станів суб'єкта і його життєва позиція 200

Бараннік В. А., Волянчук Н. Ю.,

Ложкін Г. В.
Сучасні погляди на причини сексуального насильства 206

Чепорнюк Є. Г.

Особливості паттернів поведінки при захворюваннях серцево-судинної системи 210

Львовичкіна А. М.

Застосування дискусійних методів під час викладання дисциплін екологічного циклу 217

Литвинчук О. М.

Дослідження маніпуляції в педагогічному спілкуванні 222

Фоменко А. Г.

Самозвіт як різновид проєктивного методу в структурі професійно-психологічної підготовки менеджерів 227

Смирнова Т. К.

Соціально-психологічні проблеми професійної адаптації випускників вищих навчальних закладів 231

Коссек Марчин

Психологічні аспекти використання системи активних технік при підготовці висококваліфіцированих кадрів для спеціальних служб 235

ЮРИДИЧНІ НАУКИ 239

Побережний В. І.

Проблеми банкрутства в Україні та недоліки механізму правового регулювання 239

Бернадський Б. В.

Система заохочень співробітників Департаменту поліції МВС Російської імперії 245

Романченко С. Г.

Загальнопроцесуальні категорії у податковому праві 255

Алієв Ісабала Алі огли

Створення в системі Ради Європи міжнародного правового механізму боротьби з корупцією 260

Сінозацька Ю. М.

Конституційні функції прокуратури України 266

Кузьменко О. П.

Проблеми боротьби з корупцією 273

Чечельницька Ю. О.

Боротьба з легалізацією (відмиванням) коштів, отриманих злочинним шляхом, як чинник економічної безпеки країни 278

Відомості про авторів 284

УДК 159.923.32

О. В. БОГАЧ

Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка

ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЙ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ У СВІТЛІ ОСНОВНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

Наукові праці МАУП, 2009, вип. 4(23), с. 194–199

Проаналізовано концепції розвитку моральної поведінки особистості у світлі основних психологічних підходів.

У вивченні моральної поведінки особистості існує велика кількість теоретичних та експериментальних підходів, обумовлених різними орієнтаціями сучасних психологічних і етичних шкіл, а також суперечливістю і складністю досліджуваного феномена. У результаті виходить, що поняття “моральна поведінка” носить неоднозначний характер, має багато тлумачень. У нашій роботі зупинимося лише на найбільш впливових концепціях дослідження даного феномена у вітчизняній і закордонній психології, що допоможе зрозуміти сучасний стан проблеми й тенденції її розвитку.

Аналіз різних теорій і концепцій розвитку моральної поведінки особистості правомірно почати із представників закордонної психології, оскільки в останній виокремлена спеціальна галузь — психологія моралі, предметом якої є вивчення сукупності проблем морального розвитку людини, її моральної свідомості й поведінки. Ця галузь охоплює широкий спектр шкіл і напрямків: фрейдизм і неофрейдизм, когнітивно-генетичну тео-

рію морального розвитку, теорію соціально-морального навчання та ін.

Звернемося до розгляду згаданих вище теорій, однією з яких є психоаналітична теорія З. Фрейда, де розвиток особистості представлений як поступове формування таких її інстанцій, як “Ід” (інстинктивне ядро особистості), “Его” (раціональна частина особистості) та “супер-Его” (моральна сторона особистості). Останнє складається із двох структур: совісті та его-ідеала, якому належить особлива роль у моральному розвитку людини. За З. Фрейдом, щоб людина ефективно функціонувала в суспільстві, вона повинна мати збалансовану систему цінностей, моральних норм, розумно поєднаних з тими, які виступають прийнятими в її оточенні. Все це досягається за допомогою формування останнього компонента особистості “супер-Его”, який розвивається та представляє інтеріаризовану версію суспільних моральних норм і стандартів поведінки [12].

Будучи морально-етичною силою особистості, “супер-Его” з’являється тоді, коли дитина почи-

нає розрізняти “правильне” та “неправильне”, “гарне” та “погане”, “моральне” та “аморальне” (у віці від 3-х до 5-ти років). Воно формується в процесі взаємодії дитини з батьками, вихователями, іншими значущими дорослими і спочатку відбиває тільки їхні очікування стосовно того, що є гарною та поганою поведінкою. У міру того, як соціальний світ дитини починає розширюватися, сфера “супер-Его” збільшується гранично тієї поведінки, яку вважають прийнятною нові соціальні групи.

Поділивши “супер-Его” на дві підсистеми: совість та его-ідеал, З. Фрейд стверджував, що перше формується в дитини, коли її карають батьки за “неслухняну поведінку”, і включає здатність індивіда до критичної самооцінки, а також почуття провини, коли дитина порушує моральні заборони. Появу совісті З. Фрейд пов’язує з подоланням Едіпова комплексу [12].

Его-ідеал закладається у дитини під впливом схвалення батьків і сприяє встановленню індивідом для себе високих стандартів. І якщо мета досягнута, це викликає у дитини почуття самоповаги й гордості за досягнуте.

“Супер-Его”, за З. Фрейдом, вважається повністю сформованим, коли батьківський контроль замінюється самоконтролем, але цим воно себе не вичерпує, бо його роль полягає у гальмуванні суспільно засуджуваних імпульсів, що надходять від “Ід”, та у тому, щоб спрямовувати людину до абсолютної досконалості у її думках і вчинках. Однак процес цей складний і суперечливий. Оскільки вимоги до “Его” з боку “Ід”, “супер-Его” і зовнішньої реальності (до якої індивід змушений пристосовуватися) несумісні, людина неминуче перебуває в ситуації конфлікту між фантазією і реальністю, між розумом і почуттями, між внутрішніми імпульсами та зовнішніми нормами й правилами поведінки. Антисоціальні імпульси індивіда слугують джерелом почуття провини, що стає регулятором його поведінки, механізмом самоконтролю, самопримусу й самоподавлення, одночасно позбавляючи людину відчуття щастя, гармонії і на цьому тлі породжуючи неврози.

Незважаючи на зайву біологізацію З. Фрейдом людини, що розуміється ним як істота, яка постійно перебуває у стані безперервної таємної війни із суспільством, яке змушує придушувати її сексуальні інстинкти, ми відзначаємо в цій теорії цінні моменти. По-перше, те, що З. Фрейд здійснив цілісний підхід до вивчення свідомості людини; по-друге, виокремити ним внутрішні конфлікти особистості можна розглядати (з пев-

ними застереженнями) як психологічні механізми її розвитку; по-третє, трактування вченим поняття “совість” дозволяє розглядати останнє як внутрішню інстанцію, що регулює моральну поведінку та аналізує її кінцевий результат — вчинки людини.

Розвиток поглядів З. Фрейда на проблему морального розвитку особистості знайшов відбиття у неофрейдизмі, представники якого (К. Хорні, Т. Саллівен, Е. Фромм), на відміну від З. Фрейда, акцентували увагу на значенні не біологічних, а соціокультурних умов при поясненні поведінки людини. Вони досліджували не відокремленого, позасоціального індивіда, а людину, що входить в реальний історичний контекст.

Серед теоретичних розробок неофрейдистів особливої уваги в рамках досліджуваної проблеми заслуговує “гуманна етика самореалізації” Е. Фромма, в якій стверджується думка, що джерелом моральних норм є сама людина, її природа і що критерії добра й зла містяться у блазі людини. “Я намагаюся показати, що структура характеру зрілої й продуктивної особистості сама є джерелом “чесноти”, і що “зло” є байдужість до себе самої і саморуїнування. Не самозречення і не егоїзм, а любов до себе, не заперечення індивідуальності, а ствердження справді людської самості — ось вищі цінності гуманістичної етики”, — зауважує Е. Фромм [13, 25]. Таким чином, моральний розвиток людини Е. Фромм розуміє як розвиток її індивідуальності. Добродесною або моральною дослідник вважає людину, що прагне до розкриття своєї самості, до пізнання самої себе з метою успішної реалізації своїх здібностей до добра та творення. Розуміння чесноти (моральності), що пов’язана із самозреченням і слухняністю, придушенням індивідуальності й неповним її розкриттям, Е. Фроммом повністю відкидається.

У теорії Е. Фромма увагу привертає погляд автора на проблему свободи морального вибору, яку він пов’язує з відповідальністю індивіда за свої вчинки. Поділяючи погляди вченого на розуміння морального розвитку як розвитку індивідуальності, вияву людиною своїх кращих моральних якостей, що сприяють гармонічній побудові її відносин з іншими людьми, ми водночас вважаємо, що в даній концепції надмірно звеличується автономність особистості й виключається роль суспільства у процесі її формування і регулювання людських відносин, що в цілому характерно для класичних фрейдизму та неофрейдизму.

Соціально-психологічний аспект у підході до проблеми морального розвитку особистості знайшов відбиття у прихильників теорії соціально-морального навчання А. Бандури та ін., де центральним поняттям є “соціалізація”, тобто засвоєння індивідом культурних і моральних цінностей її середовища, у результаті чого з’являється можливість керування поведінкою і контролю над своїми імпульсами. Виходячи з цієї теорії всі типи культури й моралі мають “свою модель” доброчесної особистості й певні спрямовані способи на те, щоб продуціювати якнайбільше таких особистостей у кожному новому поколінні. Тому не є випадковим пошук представниками цієї психологічної школи найбільш ефективних способів і засобів моральної соціалізації, з’ясування механізмів передання моральних цінностей через покоління, виявлення причин аморальної поведінки особистості, пошук зв’язків між концепцією моральної особистості й методами її соціалізації. Дослідники теорії соціального навчання, виходячи із соціологічного визначення моралі, вважають моральними такі вчинки й мотиви, які є пріоритетними й схвальними в тому суспільстві, де живе індивід. Поділяючи погляд представників цієї теорії на соціалізацію, як на важливий фактор морального розвитку особистості, ми водночас припускаємо, що тут роль соціалізації значно перебільшена, а активність самої особистості, її потреба стати моральною і робота в цьому напрямку над собою, що грає аж ніяк не меншу роль у цьому процесі, виступає у даному підході надмірно заниженою.

У рішення досліджуваної нами проблеми вагомий внесок зробили прихильники когнітивного розвитку. Засновником цієї теорії був Ж. Піаже, основною темою досліджень якого стали питання, пов’язані з формуванням пізнавальних здібностей дитини та їх впливом на поведінку. Відповідно до цієї теорії інтелектуальний розвиток індивіда визначає рівень його моральних уявлень. Ж. Піаже вважав, що моральні почуття виникають у дітей періода дошкільного дитинства на базі пануючого сенсомоторного інтелекту. У період молодшого шкільного віку (7–8 років) і до підліткового віку у дітей відбувається перебудова моральних суджень завдяки переходу до конкретної операціональної стадії розвитку їхнього інтелекту. На зміну моралі примусу приходять мораль кооперації. Семи-восьмирічні діти, завдяки розвитку у них конкретно розумових операцій, починають добре розуміти, що таке неправда, не терплять її виявів у взаєминах одне з одним.

Поряд із цим у них розвивається і почуття справедливості [7].

Вивчення інтелекту дітей дозволило Ж. Піаже виокремити три стадії морального мислення школярів: “морального реалізму” (10–11 років), “моральної кооперації” (підлітковий вік), “моральної рівності” (юнацтво й дорослішання). Швейцарський психолог у своїй теорії когнітивного розвитку виходив з того, що люди різняться не тільки за об’ємом своїх моральних знань та розумінням ними моральних принципів, а й за типом міркувань, що супроводжують дії та оцінки. Звідси вчений робить висновок про важливість моральних знань і переконань для моральної поведінки людей починаючи з дитячого віку.

Найбільш повно теорія когнітивного розвитку відтворилась у наукових поглядах послідовника Ж. Піаже, американського психолога Л. Кольберга, основна мета якого полягала у з’ясуванні питання, що таке моральний розвиток особистості та яким чином він досягається. Розвиваючи висунуту Ж. Піаже ідею, що розвиток моральної свідомості дитини йде паралельно її розумовому розвитку, Л. Кольберг виокремлює в ньому кілька послідовно змінюваних рівнів: “доморальний”, “конвенціональної моралі” та “автономної моралі”, у кожному з яких, у свою чергу, він передбачає певні стадії розвитку [4]. Так, “доморальний рівень” представлений наступними стадіями: нульовий — “добре те, що я хочу і що мені подобається”; перший — слухняність з остраху бути покараним; другий — характеризується гедонізмом, слухняністю заради одержання натомість благ, заохочень.

Рівень “конвенціональної моралі” представлений третьою стадією, на якій дитині властива орієнтація на думку значущих для неї людей, тут має місце конформність, і четвертою стадією, для якої типова орієнтація на підтримку встановлених правил і форм поведінки. Рівень “автономної моралі” є найвищим. Він пов’язаний із внутрішньособистісним підходом до вирішення моральних проблем. Цей рівень включає п’яту стадію, представлену позицією “А”, для якої характерні утилітаризм і судження про мораль як результат суспільного договору, і позицією “В”, пов’язаною з орієнтацією на вищий закон і власну совість, а також шосту стадію, що характеризується орієнтацією особистості на універсальні етичні принципи, дотримання яких обумовлено совістю особистості.

Найвищим рівнем “автономної моралі” є сьома стадія, де моральні цінності відбивають фі-

лософський зміст, і людина сама може їх генерувати. “На цю стадію,— зауважує Л. Кольберг, — піднімаються лише деякі особистості” [4]. Вона не є типовою і не має загального характеру, тому пізніше Л. Кольберг її виключив як надмірно елітарну.

Люди в будь-якому культурному середовищі, відповідно до теорії Л. Кольберга, проходять всі ці стадії в тому самому порядку, як їх розглядав автор. Розбіжність полягає лише у швидкості проходження і у тому, наскільки далеко вони просуваються в рамках тієї або іншої стадії.

Теорія Л. Кольберга має важливе значення для дослідження проблеми моральної поведінки. По-перше, учений розглядає мораль як особливий спеціальний феномен; по-друге, ця теорія має яскраво виражену практичну спрямованість: у ній представлена розгорнута характеристика моральних якостей особистості, знання яких корисно при виборі методів виховного впливу; по-третє, у цій теорії акцентується увага на питанні критеріїв морального (наприклад, що вважати правильним і неправильним, моральним і аморальним).

Водночас окремі положення цієї теорії, на нашу думку, є недостатньо переконливими. Так, наприклад, незрозуміло, що є причиною переходу від однієї стадії морального розвитку до іншої, які психологічні механізми цього процесу. Не можна погодитися також із твердою “прив’язкою” один до одного рівнів інтелектуального та морального розвитку людини, оскільки один і той самий рівень морального розвитку може бути наявним в особистостей з різним рівнем інтелекту та, навпаки, той самий рівень інтелектуального розвитку може спостерігатися в осіб з різним рівнем моральності. Життя дає багато прикладів, що ілюструють це в найрізноманітніших вікових і соціальних групах.

Проблема морального розвитку особистості та її свідомості вивчалася і представниками “гуманістичної психології” (А. Маслоу, В. Франкл, Ф. Беррон, Р. Мей та ін.), які, розглядаючи особистість як цілісну систему, що прагне до самоактуалізації, вважали, що людина сама програмує свій моральний розвиток. Так, на думку А. Маслоу, “джерело росту й гуманності особистості є тільки в самій особистості, воно ні якою мірою не відтворено суспільством, останнє може тільки допомогти або перешкоджати росту гуманності людини...” [6, 96].

Моральний розвиток розглядається представниками цього напрямку як наслідок реалізації

здібностей особистості, що прагне до ототожнення своїх інтересів з інтересами інших людей, дотримуючись принципу справедливості та гармонії. Вищими сутнісними, а ще й моральними виявами людини, на думку А. Маслоу, є любов, творчість і духовні цінності, що існують у вигляді вроджених потенцій, актуалізованих під впливом соціальних умов.

Істотні моменти, пов’язані з моральним розвитком особистості, знайшли відбиття в концепції іншого представника “гуманістичної психології” — В. Франкла. На його думку, рушійною силою людської поведінки слугує прагнення індивіда знайти й реалізувати існуючий у зовнішньому світі сенс життя, роль якого виконують цінності, значеннєві універсалії, що узагальнюють досвід людства. В якості “органа”, що допомагає людині визначити, який з потенційних змістів, закладених у ситуації, є для нього істинним, виступає совість.

Поставивши проблему змісту, В. Франкл узагальнює можливі шляхи, за допомогою яких людина може зробити своє життя осмисленим: по-перше, за допомогою того, що ми віддаємо життю (у смислі нашої творчої роботи); по-друге, за допомогою того, що ми беремо від світу (у смислі переживання цінностей); по-третє, за допомогою позиції, яку ми займаємо стосовно долі, що ми не в змозі змінити. Відповідно до цього ранжування виокремлюються три групи цінностей: цінності творчості, цінності переживання і цінності відносин. Пріоритет належить цінностям творчості, основним шляхом реалізації яких є діяльність. При цьому змісту та цінності набуває та діяльність людини, яка робить позитивний внесок у життя суспільства, а не просто відбувається заради себе [11, 174, 301–302].

Важливою є також постановка вченим проблеми свободи волі, здатність реалізувати яку слугує показником розвитку моральної свідомості особистості. Загальний зміст розуміння свободи, за В. Франклом, це вміння взяти на себе відповідальність за свою долю, здатність слухати свою совість й ухвалювати рішення щодо своєї долі. “Людина вирішує за себе: будь-яке рішення є рішення за себе, а рішення за себе — завжди формування себе” [11, 114].

Значущим теоретичним положенням розглянутої концепції є те, що в ній підкреслюється нерозривний зв’язок людини й світу: “Не тільки світ існує у свідомості.., а й свідомість існує у світі, “утримується” у ньому, свідомість “має місце” [11, 207], а також простежується цілісний

підхід до розвитку особистості. Штучний поділ особистості на “сфери” є абстракція, що неприпустима при дослідженні проблеми морального розвитку, у тому числі розвитку моральної поведінки.

Отже, представниками розглянутих нами зарубіжних психологічних шкіл і напрямків накопичено багатий теоретичний й емпіричний матеріал, у якому відбито особливості формування моральної поведінки суб'єкта, виявлено фактори, що впливають на її розвиток.

Проблему морального розвитку особистості також вивчали і представники вітчизняної психології. У працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших психологів, які розглядали поведінку, у тому числі моральну, як результат суспільно-історичного розвитку індивіда, підкреслюється її соціальна обумовленість і зв'язок з діяльністю людини.

Так, відомий вчений Л. Виготський відзначав, що моральною можна вважати тільки таку поведінку, що пов'язана з вільним вибором соціальних норм поведінки: “Уникати чогось із остраху не значить робити моральний учинок. Усяке невольне ставлення, усякий страх і залежність уже означають відсутність морального почуття. Моральне в психологічному плані завжди вільне” [1, 258].

Ці ідеї Л. Виготського з приводу моральної поведінки особистості є важливими, оскільки дозволяють розкрити як психологічну природу досліджуваного феномена, так і його сутність.

Багато авторів, серед яких О. Богданова, І. Краснобаєв, Н. Менчинська, О. Райов, Л. Рувінський, вважають, що основою формування моральної поведінки особистості є моральні знання. Так, наприклад, Н. Менчинська підкреслює особливу роль моральних уявлень і понять у становленні моральної поведінки особистості. Дослідник О. Райов розглядає знання як основу алгоритмічних й евристичних компонентів свідомості, що впливають на формування поведінкових особливостей суб'єкта життєдіяльності.

Моральні оцінки й оцінні судження як компоненти свідомості, що забезпечують його вибірковість і виконують функцію виявлення відповідності поведінки людини суспільним моральним нормам, досліджуються у працях О. Дробницького, О. Липкіної, Б. Николаїчева та ін. При цьому сутнісна й функціональна сторони моральної оцінки представлені у вигляді різнопланової характеристики. Так, наприклад, Б. Николаїчев зв'язує сутність моральної оцінки з понятійним

відбиттям моральних якостей особистості, мотивів учинку. О. Дробницький розглядає оцінні судження поряд з моральними знаннями як істотні компоненти моральної свідомості. Значення моральної оцінки у структурі свідомості визначається ступенем цінності людських якостей, дій, моральних факторів [2].

Вивченню ролі моральних почуттів у структурі свідомості присвячені дослідження Б. Братуся, О. Кульчицької, Т. Титаренко та ін. Дослідники розглядають моральні почуття як первинні й основні елементи свідомості.

Як інтегральний елемент моральної свідомості, що формує спрямованість особистості й визначає її поведінку в ситуації морального вибору, в дослідженнях В. Блюмкіна, Т. Пороховської та інших науковців виступає цінність.

Дотримуючись методологічного принципу зв'язку свідомості та діяльності, вивчають процес формування стійких форм поведінки особистості, мотивів її вчинків і дій В. Асеев, М. Бобнева, Л. Божович, З. Васильєва, Н. Крутов, В. Леонтьєв, С. Якобсон та інші дослідники.

Багато фахівців, досліджуючи моральну свідомість з її функціонального боку, зосереджують увагу на регулятивній функції як основній. Цей аспект досліджуваного явища висвітлений у працях М. Бобневої, В. Бакштановського, І. Кона, М. Мокроусова, О. Скрипника, С. Якобсона та ін.

Розкриваючи в цьому плані сутність моральної свідомості, М. Мокроусов підкреслює, що вона є “регулятором поведінки людей, бо спирається на авторитет суспільної думки, орієнтується в першу чергу на добровільне виконання людиною моральних норм і принципів, на свідоме їхнє використання в якості внутрішніх, особистих мотивів поведінки. Свідоме сприйняття суспільних ідеалів і вимог в якості мотиву поведінки людей є першою необхідною умовою морально-ціннісного вчинку, що впливає зі специфіки самої моралі” [10, 41].

Як бачимо, у розглянутих психологічних підходах стосовно вивчення моральної поведінки як цілісного утворення відсутній єдиний підхід. Представники різних напрямків намагаються досягнути цей феномен за допомогою аналізу його різних сторін і структурних елементів, що дозволяє визначити значущість різних компонентів, їх питому вагу в структурі досліджуваного явища, але не дає повного уявлення про нього.

Оскільки моральна поведінка є складним багаторівневим феноменом, що функціонує в системі взаємодії внутрішніх (психічних) і зовніш-

ніх (соціальних) факторів, виникає необхідність його вивчення на якісно вищому рівні — у системі міжфункціональних зв'язків, що поєднає всі елементи в єдине цілісне утворення.



Література

1. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций // Л. С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 3. — 500 с.
2. Дробницкий О. Г. Структура морального сознания // Вопр. философии. — 1972. — № 6. — С. 51–62.
3. Кон И. С. Социология личности. — М.: Политиздат, 1967. — 383 с.
4. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. — М.: ТЦ "Сфера", 2004. — 464 с.
5. Леонтьев Д. А., Пилипко Н. В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопр. психологии. — 1995. — № 1. — С. 97–102.
6. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. — М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. — 307 с.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М.: Просвещение, 1969. — 659 с.
8. Роджерс К. Клиентцентрированная терапия: Пер. с англ. — М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. — 46 с.
9. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. — М.: АН СССР, 1957. — 328 с.
10. Титаренко А. И. Структура нравственного сознания — М.: Прогресс, 1974.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
12. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост. М. Г. Ярошевский. — М.: Просвещение, 1990. — 448 с.
13. Фромм Э. Психоанализ и этика. — М.: Республика, 1993. — 415 с.
14. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень: Монографія. — Луганськ: Альма-матер, 2006. — 416 с.

Здійснено аналіз особливостей формування моральної поведінки суб'єкта, факторів, що впливають на її розвиток, у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних психологічних шкіл.

Осуществлен анализ особенностей формирования морального поведения субъекта, факторов, которые влияют на его развитие, в исследованиях зарубежных и отечественных психологических школ.

The analysis of features of forming of moral conduct of subject is carried out, factors which influence on his development in researches foreign and domestic psychological schools.

Надійшла 5 вересня 2009 р.

МОДЕЛЬ ЕГО-СТАНІВ СУБ'ЄКТА І ЙОГО ЖИТТЄВА ПОЗИЦІЯ

Наукові праці МАУП, 2009, вип. 4(23), с. 200–205

Розглядається взаємозв'язок еґо-станів як сукупність пов'язаних поведінки, думок і почуттів з життєвою позицією особистості в конкретний момент часу.

Формування життєвої позиції людини відбувається з перших миттєвостей життя. І головними вчителями спочатку є, звичайно, батьки, родина, тобто найближче оточення. Підростаючи, дитина тренує свої паттерни, можливості, підтверджується у виборі й закріплює цю свою життєву позицію, взаємодіючи з навколишнім світом.

За визначенням К. Абульханової-Славської, *життєва позиція особистості* — це сукупність її життєвих відносин, а також спосіб їх реалізації, що відповідає (або не відповідає) потребам, цінностям особистості. Вона являє собою вироблений особистістю за даних умов спосіб свого громадського життя, місце в професії, спосіб самовираження. У життєвій позиції кожного можна виокремити її вихідну об'єктивну характеристику — ті соціальні умови, в яких існує людина. Вони можуть бути більш або менш сприятливими, розвивати або не розвивати особистість. Визначальним у характеристиці життєвої позиції є те, наскільки сама особистість домагається тих умов, у яких її потенціал одержує найбільші можливості для розвитку. Життєва позиція особистості — це сформоване відносно стійке утворення, що має власну структуру. У свою чергу, структура життєвої позиції визначає її особливості. Якщо основні життєві відносини інтегровані, відповідають вихідним намірам особистості, то така життєва позиція характеризується цілісністю, цілеспрямованістю, гармонійністю. У тому випадку, коли життєві відносини не пов'язані між собою, а спосіб їх здійснення не відповідає їм, то така життєва позиція є нестійкою. Крім того, залежно від особливостей реалізації власних життєвих відносин, способу подолання труднощів К. Абульханова-Славська виокремлює еґоцент-

ричну, споглядальну, суперечливу та інші види життєвих позицій.

Життєва позиція може бути охарактеризована на різних рівнях конкретності: починаючи від емпірично-описового і закінчуючи суттєво-абстрактним. Наприклад, на вищому рівні опису, на думку К. Абульханової-Славської, найважливішими характеристиками життєвої позиції є суперечності і спосіб їх вирішення, який показує, наскільки особистість здатна поєднувати свої індивідуально-психологічні, статусні, вікові можливості та домагання з вимогами суспільства. Основними характеристиками життєвої позиції автор називає інтегрованість життєвих відносин, а також відповідність намірів і їх реалізації [1].

Л. Дементій, розробляючи проблему відповідальності, відзначає, що найбільш продуктивним підходом до розуміння відповідальності є її вивчення у зв'язку з життєвою позицією особистості та життєвими цінностями [7]. На його думку, “ефективність й оптимальність рішення багатьох життєвих ситуацій залежать від готовності-неготовності особистості брати на себе відповідальність і від здатності особистості реалізувати відповідальну поведінку” [7]. До цього варто додати, що відповідальна людина здатна моделювати власну поведінку та власне життя, готова нести відповідальність не тільки за процес життя, а й за його результат. Це стає можливим за умови, що особистість зберігає контроль за цілісним ходом життя, прогножуючи й випереджаючи його можливі труднощі [8]. Таким чином, відповідальність за різні етапи життя визначає ступінь його ефективності.

При вивченні феномена життя окремого індивіда А. Адлер увів поняття “життєвий стиль”,

під яким розумів “єдність, що формується в процесі подолання труднощів, пережитих у дитинстві, і засновану на прагненні до мети” [3]. Стиль життя окремої людини індивідуальний, що пояснюється розмаїттям стимулів, інстинктів і пережитих помилок. Кожному життєвому стилю відповідають певні життєві настанови.

Типологія життєвих настанов побудована на основі двох вимірів: соціального інтересу та ступеня активності. Соціальний інтерес виявляється у співробітництві з іншими заради загального успіху, з одного боку, і в егоїстичному інтересі — з іншого. Ступінь активності відбиває спосіб рішення особистістю життєвих проблем. Він варіює від млявості, апатичності до шаленої активності. На думку автора, ступінь активності має різне значення у сполученні із соціальним інтересом. Приділяючи особливу увагу процесу формування життєвого стилю, А. Адлер відзначав, що спочатку дитина “має деякий ступінь свободи в плані творчої побудови свого життєвого стилю” [3]. Дитина, перебравши безліч дій і думок, зупиняється на певному способі поведінки, який закріплюється в її уяві, впливає на вибір занять і вже надалі починає жорстко детермінувати її поведінку. А. Адлер додатково ввів поняття “нормальний життєвий стиль”. Для людини з таким стилем життя характерними рисами є соціальна адаптація і здатність справлятися з повсякденними життєвими труднощами.

Важливим фактором у визначенні життєвої позиції А. Адлер вважав порядок народження, виокремлюючи при цьому наступні категорії: первісток — одержує безмежну любов і підтримку з боку батьків, але після народження другої дитини може пережити сильне потрясіння — “детронізацію”. Він швидше за все консервативний, прагне до влади та схильний до лідерства. Єдина дитина — ця позиція може привести до сильного суперництва з батьком. У неї можуть виникнути труднощі у спілкуванні та при занятті соціальної позиції, коли єдина дитина виявиться без підтримки з боку родини. Другій (середній) дитині темп розвитку задають старші брати й сестри. У неї формується честолюбство й суперництво, бо весь час дитина прагне довести, що вона краща, використовуючи при цьому як прямі, так і обхідні методи. Часто ставить недосяжні цілі, що збільшує можливість невдач. Молодша (остання) дитина ніколи не переживає “усунення з трону”, оточена турботою й увагою близьких, але їй влас-

тине велике бажання вирізнитися серед інших сиблінгів і, можливо, що вона ще покаже себе.

З. Фрейд був першим із психіатрів, хто помітив, що “позиція дитини серед сестер і братів має найважливіше значення у всьому її наступному житті”. Було відзначено, наприклад, що старші в родині діти мають деякі загальні характеристики: орієнтацію на досягнення, лідерські якості. Іншим рольовим позиціям також властиві свої відмінні ознаки. Наприклад, молодший брат сестер буде мати відмінні особистісні особливості у порівнянні з молодшим братом братів. Маємо розбіжності в положенні в родині до гігантських розбіжностей в особистості дітей тих самих батьків.

Так, Е. Берн припускав, що на найбільш ранніх етапах формування сценарію маленька дитина “...уже має певні переконання на свій рахунок і щодо оточуючих її людей... Ці переконання, які вона пронесе через все життя, що залишилося, можна підбити в такий спосіб: (1) Я ОК або (2) Я ні-Ок; (3) Ти ОК або (4) Ти ні-Ок” [11].

Об’єднавши всі можливі комбінації цих переконань, одержимо чотири твердження про себе та інших людей: (1) Я ОК, ти ОК; (2) Я ні-Ок, ти ОК; (3) Я ОК, ти ні-Ок; (4) Я ні-Ок, ти ні-Ок.

Ці чотири точки зору одержали назву життєвих позицій [6]. Деякі автори називають їх основними позиціями, екзистенціальними позиціями або просто позиціями. Вони відбивають фундаментальні настанови людини щодо сутнісної цінності, що вона вбачає у собі та інших людях. Це є чимось більшим, ніж проста думка про свою або чийось поведінку.

Прийнявши одну з цих позицій, дитина, як правило, починає підбудовувати під неї весь свій сценарій. Е. Берн писав: “В основі кожної гри, кожного сценарію і кожної людської долі лежить одна із цих чотирьох фундаментальних позицій”.

Дитина, що прийняла позицію “Я ОК, ти ОК”, швидше за все, будуватиме виграшний сценарій. Вона розуміє, що її люблять і радіють її існуванню. Вона вирішує, що батьків можна любити і їм можна довіряти, а згодом поширює цей погляд на людей у цілому.

Якщо дитина займає позицію “Я ні-Ок, ти ОК”, вона, швидше за все, буде писати банальний або програшний сценарій. Відповідно до цієї основної позиції вона обіграватиме у сценарії свою роль жертви й свої програші іншим людям.

Позиція “Я ОК, ти ні-Ок” може створити основу для, здавалося б, виграшного сценарію. Але така дитина переконана, що їй потрібно підноси-

тись над іншими, а їх тримати у приниженому стані. Якийсь час це може вдаватися їй, але лише ціною безперервної боротьби. Згодом люди, які її оточують, втомляться від свого приниженого стану і покинуть її, тоді вона перетвориться з тієї, що виграє, у ту, що програє.

Позиція “Я ні-Ок, ти ні-Ок” являє собою найбільш імовірну основу для програшного сценарію. Така дитина вже переконалася, що життя порожнє і безвихідне. Вона відчуває себе приниженою і нелюбимою, думає, що ніхто не має сил їй допомогти, тому що інші теж ні-Ок. Такий сценарій буде обертатися навколо сцен відчуження інших і власної відчуженості.

У ТА немає повної узгодженості відносно причин і часу виникнення життєвих позицій. Е. Берн вважав, що “...позиція приймається в ранньому дитинстві (від трьох до семи років) для того, щоб виправдати рішення, засноване на більш ранньому досвіді” [6]. Іншими словами, за Е. Берном, спочатку йдуть ранні рішення, а потім дитина приймає життєву позицію, створюючи тим самим картину світу, що виправдовує раніше прийняті рішення.

Наприклад, маля, що не навчилося говорити, може прийняти наступне рішення: “Ніколи більше не ризикну когось любити, тому що Мама показала, що не любить мене”. Пізніше воно виправдить це рішення за допомогою переконання “мене ніхто не полюбить”, що означає “Я ні-Ок”. Якщо батько відшлюпає маленьку дівчинку, вона може вирішити: “Ніколи більше не буду довіряти чоловіку, тому що Папа погано до мене ставиться”. Згодом вона поширить це рішення на всіх інших чоловіків у формі переконання “чоловікам довіряти не можна”, тобто “ти (вони) ні-Ок”.

З погляду Клода Стайнера, життєві позиції приймаються набагато раніше, у перші місяці годування дитини. За Стайнером, позиція “Я ОК, ти ОК” відбиває комфортну атмосферу взаємозалежності між дитиною і матір’ю, що годує. Він дорівнює її позиції “фундаментальної довіри”, описаної фахівцем з дитячого розвитку Е. Еріксоном. Це такий “...стан речей, коли дитина відчуває, що вона перебуває в єдності зі світом, а все знаходиться в єдності з нею” [11].

Е. Берн припускає, що кожному его-стану властивий певний паттерн почуттів і переживань, безпосередньо пов’язаний з певною поведінкою. Якщо людина показує послідовний набір поведінок, що характеризують его-стан Дитини, то можна з упевненістю припустити, що вона також програє переживання й почуття зі свого дитинства.

Якщо змінює свою поведінку й починає програвати сигнали, властиві її его-стану Дорослого, то її думки й почуття відповідно є думками й почуттями дорослої людини, що реагує на “тут і тепер”. І якщо зовні вона демонструє поведінку, що скопіювала у своїх батьків, то буде програвати думки й почуття, які запозичила у них.

Отже, життєву позицію можна визначити як сукупність основних переконань про себе й інших людей, які людина використовує для виправдання своїх рішень і своєї поведінки.

Кожний з нас входить у дорослий вік зі сценарієм подальшого життя, написаним за мотивами однієї із чотирьох життєвих позицій. Однак ми не залишаємося в обраній позиції весь час. Ми щохвилини переходимо з однієї позиції в іншу [11].

У кожної людини є свій сценарій щастя — життєва програма, конкретизована в подіях-цілях і подіях-наслідках. Свою конкретизацію життєва програма особистості знаходить у суб’єктивній картині життєвого шляху [4]. Наскільки рівень домагань адекватний здібностям і можливостям людини покаже час. Суб’єктивна картина життєвого шляху виконує відтворюючу й регулятивну функції [8]. Як показує життя, не завжди поставлені цілі в життєвій програмі особистості виконують регулятивну й енергетичну функції. Від чого це залежить? Від значущості мети? Якщо мета не має спонукання до активності, тоді вона просто не значуща? Можна припустити, що наявність бажаності мети й відсутність активності її досягнення викликане неузгодженістю ствердження вербальної значущості мети (у свідомості) та її незначущості на рівні несвідомого, тобто активність “гальмується” неусвідомлюваною, а саме реальною значущістю (тобто незначущістю) мети [5].

Можна припустити, що ця неузгодженість у значущості мети на різних рівнях усвідомлення є неузгодженістю між лініями адаптації і самореалізації, які можуть не збігатися. Іншими словами, успішне життя в суспільстві (адаптація до навколишнього соціального середовища) не завжди (як правило) сприяє самореалізації. Саме тому цілі життєвої програми особистості не спонукають до активних дій щодо їх досягнення. Цілі в життєвій програмі не сприяють самореалізації, а сприяють лише адаптації. Це може виявитися в тому, що наявність успішної адаптації до соціуму, соціально значущих досягнень (за критеріями суспільства) не призведе до переживання задоволеності процесом життя, його змістонаповненості (чого не вистачає) [5].

Виокремлені два типи життєвих програм співзвучні з думками С. Франка про шляхи мірянина й пустельника, святих [12]; з думками С. Рубінштейна про два способи існування людини і ставлення до життя: перший — життя не виходить за межі безпосередніх зв'язків, другий — пов'язаний з рефлексією, що виводить за межі безпосереднього життя [10]; з думками Ю. Шрейдера про два способи існування людини: перший, що відповідає необхідності виживання, відтворенню життя, другий — прагненню до волі людського духу, моральності [13]. У цьому смислі К. Абульханова-Славська та Т. Березіна виокремлюють закони існування об'єктивної необхідності і закони духовного відтворення людиною своєї сутності [2].

Як правило, соціум не створює оптимальні умови для реалізації внутрішньої програми. У цьому аспекті А. Маслоу й Е. Фромм відзначали, що суспільство не сприяє повній самоактуалізації особистості. Навпаки, своїми нормами, цінностями ставить обмеження. А. Маслоу мріяв про ідеальне суспільство — Евпсихеє; Е. Фромм — про соціальну реформу, необхідну для формування “продуктивного характеру”.

Незважаючи на те, що офіційно декларується виховання творчої особистості, у реальності для стабільності держави, суспільства необхідні конформні особистості, а для розвитку суспільства — творчі особистості. Необхідність водночас стабільності і розвитку соціальних систем включає суперечності в розвиток суспільства та особистості. Можливо, баланс конформних і творчих особистостей у суспільстві є однією з умов його позитивного еволюційного розвитку [5].

Д. Леонт'єв виокремлює два шляхи знаходження змісту в житті під час переживання беззмістовності та невдачі в самореалізації: шлях адаптації — приведення змісту свого життя у відповідність із реаліями життя; шлях самореалізації — приведення життя у відповідність зі своїм змістом. Кожному з нас у пошуках сенсу життя доводиться обирати або програму адаптації, або програму самореалізації, або розриватися між двома програмами. Рідко кому вдається гармонійно сполучати обидва типи життєвих програм.

Таким чином, можна виокремити дві життєві програми особистості — соціально-психологічну адаптацію до соціуму (сприятливу для суспільства) і самореалізацію, яка не завжди збігається з програмою соціально-психологічної адаптації особистості до соціуму. Програма самореалізації

найчастіше може й не усвідомлюватися особистістю. Життєва активність особистості може зменшитися під час переживання того, що програма адаптації не сприяє її самореалізації, та виявиться в переживанні через втрату смислу у періодах біографічних криз [4].

Ясно одне, що особистість не може розкрити весь свій потенціал поза суспільством. Звідси й проблема — як гармонійно сполучити ці дві життєві програми адаптації й самореалізації, як сполучити активність, спрямовану на адаптацію із творчістю в самореалізації у конкретно заданих умовах соціуму [5]?

Нами було проведено дослідження з групою людей різних вікових категорій — від 18 до 50 років. Завдання полягало у виявленні зв'язків між життєвим стилем, механізмами захисту, які людина до певного життєвого етапу сформувала, та домінуючими его-станами. У дослідженнях було використано: опитувальник функціональних его-станів (адаптація В. Гусаковського), опитувальник типів особистості за А. Адлером (адаптація Н. Брагіної), тест-опитувальник рівня суб'єктивного контролю (В. Бажин, О. Голинкіна, О. Еткінд), самоактуалізаційний тест (Е. Шостром), діагностика типології психологічного захисту (Р. Плутчик у адаптації Л. Вассермана, О. Єришева, О. Б. Клубової та ін.).

Якщо говорити стосовно класифікації типів особистості за Адлером, то керуючий тип, природно, очолює Контролюючий батько (або мати) (КБ) ($? < 0,05, k = 0,33$), Турботливий батько (або мати) має зворотний зв'язок з цим типом. У дитячому стані пряма (хоча недостатньо виявлена, $k = 0,19$) у Спонтанної дитини (СД) й зворотна в Адаптивної (АД), у Дорослого зворотний зв'язок (не яскраво виявлений). Беручий тип переважно у Спонтанної дитини ($k = 0,37$), а також у Контролюючого батька (або мати) ($k = 0,26$), зворотна кореляція в Адаптивної дитини. Унікаючий тип має прямий зв'язок з его-станами ЗБ ($k = 0,14$) у СД ($k = -0,51$) і КБ ($k = -0,35$), але не прямий, тобто в СД і КБ не формується, як правило, цей тип особистості. А от соціально-корисний тип характерний, за нашими даними, більшою мірою ЗБ і меншою АД.

Життєва позиція, що складається у зворотності на себе або на навколишній світ, як виявилося, також залежить від того, який его-стан є домінуючим.

Отже, загальну інтернальність очолює Дорослий ($k = 0,45$) і КБ ($k = 0,36$). У досягненнях лідирує КБ ($k = 0,33$), у Дорослого вона нижче ($k = 0,30$), Турботливий батько (або мати), схоже,

приписує досягнення іншим. А от за невдачі скоріше на себе бере відповідальність Дорослий ($k = 0,38$), а також Адаптивна дитина ($k = 0,29$). У міжособистісних стосунках КБ ($k = 0,42$) і ВЗ ($k = 0,41$) майже однаково розділяють відповідальність. Відповідальність за своє здоров'я бере на себе тільки Дорослий ($k = 0,34$).

У результаті дослідження показників самоактуалізації вийшла цікава картина: у людини, відносно незалежної у своїх учинках і яка у житті прагне керуватися власними цілями, переконаннями, домінує его-стан Спонтанної дитини ($k = 0,45$). Ця ж частина особистості відповідає за ступінь гнучкості суб'єкта в реалізації своїх цінностей у поведінці, у взаємодії з оточуючими людьми, здатність швидко й адекватно реагувати на ситуацію, що змінюється ($k = 0,38$), а також за здатність людини до швидкого встановлення глибоких та тісних емоційних контактів з людьми ($k = 0,34$).

Механізм захисту Заперечення, за допомогою якого в соціального оточення заперечуються небажані, внутрішньо неприйнятні риси, властивості або негативні почуття до суб'єкта переживання, як показує досвід, заперечення як механізм психологічного захисту реалізується при конфліктах будь-якого роду й характеризується зовні виразним перекручуванням сприйняття дійсності, найбільше використовує Адаптивна дитина ($k = 0,40$), використовує цей механізм і Турботливий батько (або мати) ($k = 0,25$). З інших механізмів у АД можуть бути Реактивні утворення, де особистість запобігає вираженню неприємних або неприйнятних для неї думок, почуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень, і Компенсація, що проявляється у спробах знайти підходящу заміну реального або уявленого недоліку, дефекту нестерпного почуття іншою якістю, найчастіше за допомогою фантазування або привласнення цінностей, поведінкових характеристик іншої особистості. Часто це відбувається при необхідності уникнення конфлікту з цією особистістю та підвищення почуття самодостатності.

Спонтанна дитина точно не використовує Інтелектуалізацію (особистість припиняє переживання, викликані неприємною або суб'єктивно неприйнятною ситуацією, за допомогою логічних установок і маніпуляцій навіть при наявності переконливих доказів на користь протилежного) ($k = -0,43$) та Заміщення (виявляється розрядкою пригнічених емоцій (як правило, ворожості, гніву), які спрямовуються на об'єкти, що станов-

лять меншу небезпеку або більш доступні, ніж ті, що викликали негативні емоції і почуття) ($k = -0,22$), а от значущих прямих зв'язків у нього немає, а це означає, що він не любить використовувати механізми захисту. І це природно, адже СД вміє виражати автентичні почуття.

У Дорослого одна пряма — це Реактивні утворення ($k = 0,35$) і один зворотний зв'язок ($k = -0,32$) — це Заміщення.

У ЗБ улюблений механізм, як і у Дорослого, — це Реактивні утворення ($k = 0,33$), менш значущі (крім уже зазначеного вище) Регресія й Компенсація ($k = 0,22$).

У КБ спостерігаються Заміщення, Проекція (процес, за допомогою якого неусвідомлювані й неприйнятні для особистості почуття й думки локалізуються зовні, приписуються іншим людям і у такий спосіб стають вторинними) і Компенсація ($k = 0,20$), яка, як бачимо, є не дуже вираженою.

Отже, дитина дуже рано ухвалює рішення щодо того, як їй поводитися, щоб вижити у світі, який часто здається їй ворожим і навіть загрозливим життю. Ці рішення приймаються відповідно до емоцій дитини та її способів тестування реальності. Дані стратегії на той момент життя, можливо, були виправданими, але у сьогоденні можуть бути бар'єром у взаємодії з навколишнім світом. Важливо зрозуміти конструкт цього ставлення та реальні можливості "переконструювання". У нашому дослідженні наочно показано, які его-стани і в яких сферах є найбільш прийнятними, а значить, з цим уже можна конкретно працювати, приймаючи рішення.



Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991.
2. Абульханова-Славская К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. — СПб.: Алетейя, 2001. — 304 с.
3. Адлер А. Наука жить: Пер. с англ. и нем. — К.: Port-Royal, 1997. — 288 с.
4. Ахмеров Р. А. Биографические кризисы личности: Дис. ... канд. психол. наук. — М.: Ин-т психологии РАН, 1994. — 210 с.
5. Ахмеров Р. А. Жизненные программы личности // Наука и практика. Диалоги нового века: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Ч. 1. — Набережные Челны: Изд-во Камского гос. политехн. ин-та, 2003. — С. 3–4.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — Минск, 2005.

7. Дементий Л. И. Ответственности в семейных отношениях // Актуальные проблемы психологии: Сб. науч. тр. / Под общ. ред. Л. И. Дементий. — Омск: Изд-во ОмГУ, 2000. — 102 с.

8. Дементий Л. И. Типология ответственности и личностные условия ее реализации: Дис. ... канд. психол. наук. — М.: МГУ, 1990.

9. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Мотивационная недостаточность как критерий деформации картины жизненного пути // Мотивационная регуляция деятельности и поведения лич-

ности. — М.: Инс-т психологии АН СССР, 1988. — С. 136–140.

10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1976. — 416 с.

11. Стюарт Йен, Джойнс Бонн. Современный транзактный анализ. — СПб., 1996.

12. Франк С. Смысл жизни. — Минск: ТПЦ "Полифакт", 1992. — 48 с.

13. Шрейдер Ю. А. Космический субъект. — М., 1999.

Розглянуто погляди вітчизняних і зарубіжних психологів на поняття життєвої позиції та її формування. Проаналізовано взаємозв'язок еґо-станів як сукупність пов'язаних поведінки, думок і почуттів з життєвою позицією особистості в даний конкретний момент часу.

Рассмотрены взгляды отечественных и зарубежных психологов на понятие жизненной позиции и ее формирование. Проанализирована взаимосвязь эго-состояний как совокупность связанных друг с другом поведений, мыслей и чувств с жизненной позицией личности в данный конкретный момент времени.

The looks of domestic and foreign psychologists are considered to the concept of vital position and its forming. Intercommunication of egos-states, as aggregate of the CPLD with each other conducts, is analysed, ideas and senses with vital position of personality in this concrete moment of time.

Надійшла 17 вересня 2009 р.

В. А. БАРАННІК

Національна академія СБ України, м. Київ

Н. Ю. ВОЛЯНЮК

Університет менеджменту освіти, м. Київ

Г. В. ЛОЖКІН

Національний технічний університет України "КПІ"

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ПРИЧИНИ СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА

Наукові праці МАУП, 2009, вип. 4(23), с. 206–209

Розглянуто погляди вітчизняних і зарубіжних дослідників на проблему насильства. Шляхом порівняльного аналізу сучасних теорій уточнено сутність поняття насильства і визначено причини його виникнення.

Дослідженням феномена сексуального насильства, причин, які до нього призводять, особистості гвалтівника і багатьох інших супутніх питань людство займається не одне століття. Однак ця проблема за одноставною думкою фахівців різних галузей знань ще далека від вирішення [8]. Основна складність полягає в тому, що співвідношення кількості зареєстрованих випадків до фактичної чисельності варіює від 1:3,6 до 1:15 [2], а по відношенню до неповнолітніх сягає 1:31 [5]. Пояснюється це тим, що не кожна жертва бажає розголосу і прилюдного обговорення, оскільки насильство поряд з фізичною травмою залишає довготривалі негативні наслідки психічного характеру [1; 9]. У свою чергу, така ситуація значно ускладнює визначення причин, що зумовлюють виникнення такого злочину, і подальшу розробку ефективних заходів протидії та подолання його наслідків. Один з можливих шляхів вирішення зазначеної проблематики, на нашу думку, може полягати у вивченні вже існуючих розробок.

Спробуємо систематизувати погляди на сутність феномена насильства і причини, які призводять до нього.

Стосовно визначення сутності поняття "сексуальне насильство" в сучасній науці спостерігається відносна єдність поглядів.

У законотворчих актах та у працях багатьох учених під сексуальним насильством (далі — на-

сильством) розуміються статеві зносини, які стають можливими завдяки застосуванню чи погрозі застосування фізичного примусу або ж використанню безпорадного стану жертви всупереч її бажанню і призводять до виникнення у неї відчуття болю [4; 7; 8].

Серед теорій, в яких здійснена спроба вирішити проблему насильства, виокремлюють передусім феміністичну, еволюційну, інтегративну (синтетичну), компенсаторну теорії та теорію соціального научіння.

З позицій *феміністичної теорії* існують дві причини насильства. Відповідно до першої насильство являє собою не статевий потяг, а наслідок глибоко укоріненої традиції домінування чоловіків практично в усіх важливих життєвих сферах (S. Brownmiller та ін.) [3]. За такого підходу жінка не сприймається рівноправним учасником міжособистісної взаємодії, а розцінюється як власність, яку можна експлуатувати, у тому числі сексуально. Згвалтування являє собою лише жорстку форму чоловічої влади, призначену утримувати жінку на нижчому соціальному рівні, звужуючи коло її активності до відносно "безпечної поведінки". Зазначене положення підтверджено результатами вивчення 348 засуджених за згвалтування. Встановлено, що для 55 % були характерні бажання контролю і влади над жертвою, для 40 % — лютя та бажання принижен-

ня жертви, для 5 % притаманні всі вище зазначені ознаки.

Друга причина, яка зумовлює насильство, прихована у суспільних міфах. Одним з них слугує уявлення про бажання кожної жінки бути зґвалтованою. На його підтвердження наводяться результати анонімних опитувань. Згідно з ними майже кожна друга жінка принаймні іноді фантазує про сексуальний контакт з елементами насильства, а у житті кожної третьої були моменти, коли вони, сказавши “ні” сексуальному контакту, насправді його бажали. Усе це буцімто підтверджує міф про те, що “ні” часто означає “так”. Однак, які б не були фантазії, людина завжди прагне контролювати їх розвиток і наслідки. Втрата такого контролю, особливо у ситуації сексуального насильства, несе в собі набагато більше приниження і ганьби, ніж будь-який інший злочин проти особистості, та додає до фізичних травм і морального болю.

Недоліками феміністичної теорії є, по-перше, погляд на насильство, в якому сексуальний потяг відіграє незначну роль. По-друге, наявна недооцінка мотивації зґвалтування. Існуючі дослідження мотивації зґвалтування вказують на зовсім протилежне. Наприклад, мотивами “жорстокого насильства” слугують девіантні сексуальні фантазії гвалтівника, а не тільки контроль над жінкою. По-третє, відсутність чітких чи більш-менш обґрунтованих рекомендацій щодо попередження насильства. Існуючі погляди на шляхи боротьби з цим видом злочинності розділились. Одні науковці акцентують увагу на необхідності більш суворого покарання гвалтівників, а інші наполягають на досягненні рівноправності у соціоекономічній сфері.

В *теорії соціального научіння* (А. Vanduga, D. Linz) насильство розглядається як частина агресивної поведінки, яка стає можливою в процесі засвоєння чотирьох взаємозалежних ефектів [3]:

- 1) “моделі” — імітації сцен зґвалтування й інших видів насильства над жінкою, які можна побачити в реальному житті та у засобах масової інформації;
- 2) “зв’язку сексу і насильства” — створення асоціацій між сексуальністю і насильством (у результаті багаторазової демонстрації порнографії);
- 3) “міфу” — віра в численні міфи, що стосуються сексуального насильства (“ні” означає “так”, “жінка потайки мріє бути зґвалтованою”) і т. ін.;

- 4) “нечутливості” — зниження співпереживання чужого болю, страху і приниження, що супроводжують сексуальне насильство.

Дослідженнями підтверджено гіпотезу про те, що демонстрація порнографії сприяє здійсненню сексуального насильства. Однак важливим недоліком цієї теорії є її неспроможність пояснити відсутність схильності до сексуального насильства у багатьох чоловіків, які мають справу з жорстокою порнографією.

Таким чином, теорія соціального научіння розглядає насильство як результат спільного впливу культурних і середовищних факторів, опосередкованих установками, статевими рольовими стереотипами й іншими процесами, що зв’язують фізичну агресію і сексуальність.

В *еволюційній теорії* (Deutch) вперше було висловлено припущення про винятково сексуальне підґрунтя здійснення насильства [3]. Втрата на певний період жінкою сексуального самоприйняття означає початок її підпорядкування сексуальному бажанню чоловіка, що, у свою чергу, може призвести до зґвалтування.

Причини зґвалтування пояснюються розбіжністю у розподілі енергії і часу на реалізацію репродуктивних функцій між чоловіком та жінкою. Розбіжності виникають тому, що жінки на відміну від чоловіків витрачають значну кількість часу та енергії на виношування і виховання дітей. Чоловіки ж “заощаджений” час і енергію спрямовують на розширення кола сексуальних партнерок та інші види репродуктивної активності. Тому у них зі значною ймовірністю формуються риси, що збільшують шанси на запліднення більшої кількості жінок, на відміну від рис, які сприяють постійній турботі про власних дітей. За такого тлумачення насильницька копулятивна тактика (зґвалтування) є результатом природного добору.

Водночас природний добір, віддаючи перевагу чоловікам, що використовують насильницьку тактику, сприяє жінкам, які їй опираються. Жінка не сприймає любовні увертюри партнера до тих пір, поки він не продемонструє чіткого наміру довготривалих з нею стосунків. Вибір же майбутнього батька спрямовується у бік мінімізації розбіжності зусиль щодо виховання дітей.

Основні положення еволюційної теорії підтверджуються значним статистичним масивом даних про те, що, з одного боку, жертвами зґвалтування найчастіше є жінки репродуктивного віку (16–35 років), яким притаманний значний ризик вагітності після насильства, а з іншого —

середній рівень сексуальної активності у гвалтівників вище, ніж у решти чоловіків.

До недоліків цієї теорії належить неспроможність визначити природу генетичних і середовищних факторів, які впливають на індивідуальну схильність до сексуального насильства.

Таким чином, еволюційна теорія пояснює причини зґвалтування лише агресивною копулятивною тактикою, яка, будучи вимушеною реакцією на природний добір, змушує чоловіка бути більш наполегливим у спробах копуляції. Можливість вибору чоловіка, здатного піклуватися про жінку та її дітей, дозволяє їй уникати насильницької копуляції і чинити їй опір.

Підкреслюючи генетичний базис зґвалтувань, еволюційна теорія забезпечує підґрунтя для пояснення індивідуальної варіабельності схильності до зґвалтування у чоловіків, яка не залежить від демонстрації порнографії, статевих ролей та інших соціополітичних змінних, що визнаються двома наведеними вище теоріями.

В *інтегративній (синтетичній) теорії* (L. Ellis) використані ключові елементи розглянутих вище теорій, а також досліджені автором особливості реакцій мозку на агресивну сексуальну поведінку та її зв'язку із статевими гормонами [3].

Теорія базується на розумінні наступних положень:

1. Підґрунтям більшості зґвалтувань слугують сексуальний потяг, бажання влади та контролю.
2. Існує поріг насильницької копуляції, вище якого ймовірність використання фізичної сили при спробах досягнення сексуального контакту надто висока. Лише індивіди, що виходять за його межі, здатні до насильства. Цей поріг спроможні подолати близько 40 % як ув'язнених гвалтівників, так і законслухняних громадян.
3. Поведінкові вияви під час зґвалтування багато в чому є результатом наuczіння, але не всі чоловіки однаково їх засвоюють.
4. В результаті природного добору чоловік, маючи сильніше сексуальне бажання, з більшою ймовірністю спрямовує власну репродуктивну енергію на багатьох партнерок. Жінка схильна опиратися копуляції до того часу, поки чоловік не продемонструє переконливу готовність до тривалих стосунків і турботу про неї та її дітей. Саме у зв'язку з втратою жінкою контролю за власною репродуктивною поведінкою насильство, яке

навіть не супроводжується серйозними фізичними ушкодженнями, є для неї значною травмою.

5. Відмінності між чоловіками у схильності до наuczіння насильницьким тактикам та їх втіленням в реальність обумовлені різною силою впливу андрогенів на головний мозок. Позиція індивіда визначається здебільше двома мозковими структурами: гіпоталамусом та ретикулярною формацією. Гіпоталамус відповідає за мотивацію сексуальної поведінки у напрямку інтенсивності сексуального потягу та володіння кількома партнерами. Ретикулярна формація відповідає за індивідуальну мінливість чутливості до страждань інших. Ті, хто більш схильні до насильства, виявляються нечутливими до страждань інших.

Таким чином, відповідно до інтегративної теорії схильність до сексуального насильства зумовлюється, з одного боку, генетичною схильністю, функціонуванням мозку, гормональними характеристиками та прагненням до насильницької копуляції, а з іншого — мотивацією, наuczінням, соціокультурними умовами середовища.

Недоліком синтетичної теорії є неспроможність у повному обсязі вирішити проблему з'ясування причин виникнення сексуального насильства та можливостей їх попередження.

Згідно з *компенсаторною теорією* (Ю. М. Антонян, О. М. Джужа та ін.) причина зґвалтування полягає у прагненні злочинця отримати емоційно-енергетичну розрядку, вирішити (психотравмуючу) конфліктну ситуацію, ствердитись у власних очах, набути впевненості, продемонструвати силу, привернути до себе увагу, компенсувати власні індивідуально-психологічні дефекти [2; 6]. Іншими словами, злочин є спробою змінити здебільше неусвідомлюване психотравмуюче уявлення про самого себе у бік підвищення самосприйняття.

Воднораз іншою не менш важливою причиною сексуального насильства є повністю захисні завдання. В цьому разі зґвалтування являє собою форму захисту існуючого уявлення про себе від суб'єктивно принижуючої злочинця жіночої поведінки, яка об'єктивно може і не бути такою, а жінка навіть не здогадується про це. Тут уявлення гвалтівника про себе ґрунтуються на тому, яким він уявляє себе в очах жінки.

Отже, під сексуальним насильством розуміються статеві зносини із застосуванням фізичного примусу, погроз чи використанням без-

порадного стану потерпілої всупереч її бажанню. Основною причиною сексуального насильства є бажання отримання влади над жертвою. Інші причини криються, по-перше, у підсвідомому намаганні злочинця компенсувати власні індивідуально-психологічні дефекти; по-друге, у його агресивній поведінці (теорія соціального навічання) та намаганні утримувати домінуючі позиції в соціальній сфері (феміністична теорія); по-четверте, у генетично сформованому прагненні до продовження роду (еволюційна теорія), до влади та отримання сексуального задоволення (інтегративна теорія).



Література

1. Алексеева И. А., Сейсян А. Р. Физическое насилие над детьми и подростками в семье на опыте кризисной службы // Дети России: насилие и защита: Материалы Всероссий. науч.-практ. конф. (Москва, 1–3 окт. 1997 р.). — М., 1997. — С. 10–11.
2. Антонян Ю. М., Голубев В. П., Кудряков Ю. Н. Изнасилования: причины и предупреждение. — М.: МВД СССР ВНИИ, 1990. — 193 с.
3. Журавлева Ю. В. Виктимологическая профилактика изнасилований: Дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08. — М., 2007. — 235 с.
4. Кримінальний кодекс України: станом на 1 липня 2008 р. / М-во юстиції України. — Офіц. вид. — К.: Ін Юре, 2008. — 557 с.
5. Лашук Г. К. Сексуальные посягательства взрослых и их жертвы: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08. — Казань, 1991. — 23 с.
6. Моисеев Е. М., Джужа О. М., Василевич В. В. Кримінологічна віктимологія: Навч. посіб. / За ред. О. М. Джужі. — К.: Атіла, 2006. — 352 с.
7. Устинов В. П. Психологические последствия насилия и их влияние на обучаемость: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — Иркутск, 2005. — 169 с.
8. Христенко В. Е. Психология жертвы. — Харьков: Консум, 2001. — 256 с.
9. Tarabrina N. V., Schepina A. I., Makarchuk A. V. Assessment post-traumatic reaction among children: pilot study // Proc. of 6th European Conf. on Traumatic Stress. — Istanbul, 1999. — P. 37–43.

Сексуальне насильство являє собою статеві зносини, які здійснюються всупереч бажанню жертви шляхом примусу та погроз і завдають їй фізичного болю. Його причини криються у прагненні отримати владу над жертвою, продовжити рід, відчувати сексуальне задоволення, компенсувати власні психологічні дефекти, зберегти домінуючі позиції в соціальній сфері.

Сексуальное насилие представляет собой половой акт, совершающийся вопреки желанию жертвы путем принуждения или угроз и причиняющий ей физическую боль. Его причинами выступает стремление к власти над жертвой, продлению рода, получению сексуального удовольствия, компенсации собственных психологических дефектов, сохранению доминирующих позиций в социальной сфере.

Sexual violence is a sexual intercourse, which is done against the victim with the use of compulsion or threats and which makes him feel physical pain. Its reasons are desire to obtain power over the victim; to procreate, to get sexual satisfaction; to compensate for own psychological deficiency; to maintain ones domination.

Надійшла 5 вересня 2009 р.

ОСОБЛИВОСТІ ПАТТЕРНІВ ПОВЕДІНКИ ПРИ ЗАХВОРЮВАННЯХ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ

Наукові праці МАУП, 2009, вип. 4(23), с. 210–216

Вивчається таке явище, як паттерн поведінки, та його вплив на виникнення і перебіг захворювань серцево-судинної системи. Детально розглядаються поняття і типи паттернів поведінки; наводяться результати корекційної роботи.

Широке поширення захворювань серцево-судинної системи в економічно розвинених країнах, високий рівень інвалідизації і смертності серед працездатного населення, великі фінансові витрати на лікування хворих призводять до значного економічного збитку в цих країнах і визначають доцільність наукових досліджень, спрямованих на вивчення чинників ризику і механізмів розвитку серцево-судинних захворювань. Незважаючи на досягнення сучасної медицини, частота виникнення захворювань не зменшується. Крім того, все частіше жертвами хвороби стають все більш молоді люди. Це спрямовує увагу дослідників на сферу виявлення чинників ризику розвитку серцево-судинних захворювань.

Серед чинників ризику захворювань серцево-судинної системи значну частку складають психологічні і так звані поведінкові чинники: куріння, гіподинамія, зайва вага і т. ін.

Великого поширення і підтвердження набула концепція поведінкового чинника ризику (тип А), запропонована американськими вченими М. Фрідманом та Р. Розенманом (Friedman, Rosenman, 1959). Під типом А розуміють поведінкові риси особистості, якій властива тривала боротьба за досягнення мети при значному опорі з боку інших. Ці люди ніколи не відступають від наміченої мети, незважаючи на інтенсивність боротьби і багаторазові поразки. Їм властиве відчайдушне відчуття браку часу, відчуття нетерпачливості, прагнення домінування в колективі, діяльність “на знос”, бажання досягти ефекту в багатьох сферах діяльності, невміння відпочивати.

У психологічній літературі, присвяченій вивченню ішемічної хвороби серця, частково розглядаються деякі аспекти поведінки типу А (А. А. Гоштаутас, 1987; В. П. Зайцев, В. В. Хромелашвілі, 1988, 1989; С. Д. Положенцев, Д. А. Руднев, 1987, 1990 та ін.). Питанням структури поведінки типу А, психологічними особливостями осіб типу А та їх виявам у молодих здорових людей присвячено дослідження А. Г. Маклакова (1990). Але фактично повністю відсутні дані про практичне застосування знань про поведінку типу А при реабілітації хворих в Україні та динаміку вияву цього типу поведінки.

Практична значущість результатів проведеної роботи полягає в тому, що в медицині можливе використання результатів цього дослідження для виявлення серед пацієнтів з вираженими ознаками поведінки типу А групи особливого ризику розвитку захворювань серцево-судинної системи та організації подальшої профілактичної та корекційної роботи з ними.

У психологічній науці існують різні підходи до визначення поняття “паттерн поведінки”. В 1974 р. вийшла книга М. Фрідмана і Р. Розенмана “Поведінка типу А і ваше серце” — перше і найбільш значне дослідження взаємозв'язку стресу і захворювань серцево-судинної системи. Було виокремлено два полярні типи поведінки і відповідно групи людей, у яких переважає один з двох варіантів поведінки: тип А або тип В. До першого типу належить поведінка, орієнтована на успіх і життєві досягнення. І саме цей тип поведінки значно підвищує ризик серцево-судинних захворювань і раптової смерті.

Поняття “особистість типу А” та “поведінка типу А” увійшли до психології особистості із психосоматичної медицини. Так, наприклад, М. Фрідман та Р. Розенман докладно описали цей тип, особливості його поведінки та психосоматичні наслідки, до яких така поведінка призводить. М. Фрідман наводить такі особливості паттернів: “Коли ми подивилися на наших пацієнтів по-іншому, а саме, як на людей, які, окрім хворого серця, мали й інші органи, а також власну особистість, стало очевидним, що не тільки їхні серця перестали добре функціонувати. Порушення були також у способах їхнього відчуття, мислення і діяльності”. Майже всі пацієнти були схожі у виразах обличчя, жестах і мові. Характерним для них було напруження щелеп і м’язів губ, що викликало напруження в поставі, постукування пальцями або підстрибування колін (“шиття на швейній машинці”), зціплення кулаків під час звичайної розмови, зціплення зубів, різкі рухи, експлозивне мовлення і нетерпимість по відношенню до співрозмовника [8]. Аналіз цих і багатьох інших досліджень призвів до формулювання достатньо стійкого твердження, що поведінка типу А та володіння особистісними особливостями цього типу є факторами ризику психоемоційного дистресу.

Як засвідчує аналіз літератури, ядром особистості А є яскраво виражений потяг до першості, соціального домінування, для цих людей життя сприймається як арена конкурентної боротьби, завжди актуальне бажання бути першим, найкращим. Такі люди абсолютно не переносять очікувань, а при спілкуванні, як правило, переривають співрозмовника, спостерігаючи за чією-небудь роботою, хочуть узятися за неї самі, оскільки їм здається, що справа йде дуже поволі. Самі вони стараються все робити швидко. У них кваплива хода, вони швидко їдять і не засиджуються за столом, у них кваплива, емоційно насичена мова. Для них характерна підвищена напруженість м’язів рук. Вони енергійні і діяльні на роботі та вважають її головною справою свого життя. У будь-якій грі, навіть з власними дітьми, вони прагнуть виграти, надзвичайно наполегливі в досягненні мети, а провідним стимулом діяльності їм служить сильне прагнення до досягнень. Такі люди сприймають будь-яке відвернення від роботи як перешкоду, відпочивати не вміють, навіть під час відпустки їм важко відвернутися від справ. У сімейному житті прагнуть все підпорядкувати інтересам своєї роботи. Але слід зазначити, що особливістю людей з поведінкою типу А є

те, що їхнє бажання бути кращим не відповідає певною мірою їхнім можливостям. Тому якість виконання діяльності, в якій вони претендують на першість, є дуже низькою.

На початку 70-х років М. Фрідман і Р. Розенман отримали докази, що поведінка типу А є чинником ризику таких захворювань, як інфаркт міокарда, повторний інфаркт міокарда, стенокардія, атеросклероз. Вони обстежили 3,5 тис. осіб і, визначивши у них типи поведінки, впродовж десяти років спостерігали за появою нових випадків інфаркту міокарда і стенокардії. І коли зареєстрували появу різних форм ішемічної хвороби серця у 275 осіб, виявилось, що 70 % з них належать до коронарного типу А. Ще переконливіша картина склалася при зіставленні рівня основних чинників ризику і типів поведінки. Люди з поведінкою типу А частіше захворювали інфарктом міокарда (ніж тип В), навіть якщо і не палили, мали нормальний артеріальний тиск, а у їхніх батьків не було коронарної хвороби. І навпаки, люди типу В могли мати несприятливі показники за стандартними чинниками ризику та все ж залишалися у відносній безпеці.

Дослідження авторів показали, що люди з поведінкою типу А мають порушення метаболізму жирів крові незалежно від того, чи були вони здорові або вже мали захворювання серця. Вони мають також підвищений вміст у крові норадреналіну — “гормону боротьби”. Крім цього, в їхньому організмі продукується більше АКТГ-гормону, який спонукає надниркові до більшої продукції гормонів стресу і меншого виробництва гіпофізарного гормону зростання. Одночасно їхній організм надмірно реагує на цукор, продукуючи дуже багато інсуліну (це відповідає спостереженню, що розвиток цукрового діабету у дорослих є чинником ризику розвитку захворювання коронарних судин). Експериментальні дослідження, проведені на щурах, показують, яку роль може грати ворожість. Коли емоційний стан тварини під впливом електростимуляції підбугорної ділянки мозку змінюється від спокою до сильної ворожості, тварина реагує так, як і особистості типу А — підвищенням рівня холестерину в крові, підвищенням виділенням норадреналіну і зростанням артеріального тиску [7].

Слід зазначити, що, як свідчить аналіз літератури, роль психічних явищ у розвитку соматичних захворювань почала усвідомлюватися лікарями порівняно недавно, і деколи ще можна зустріти медиків, що ставлять під сумнів роль психічних розладів та їх вплив на виникнення і

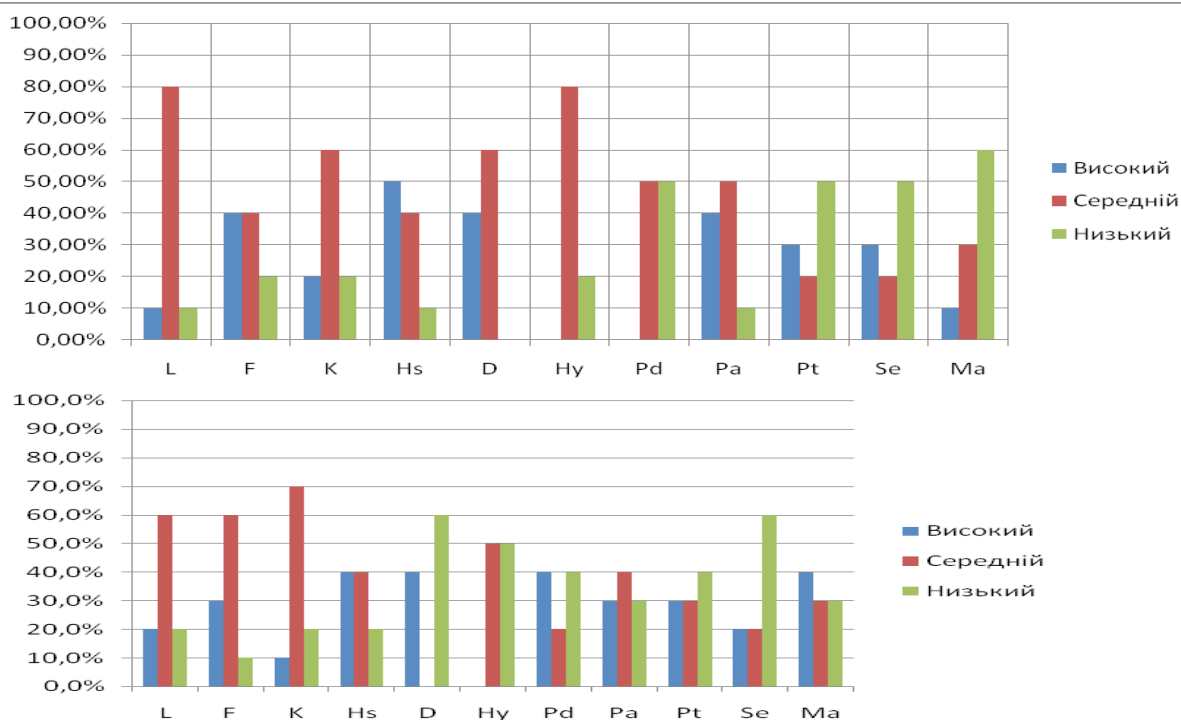


Рис. 1. Вираженість показників за шкалами тесту "міні-мульт" (експериментальна група, попереднє та контрольне тестування)

перебіг великої кількості захворювань. Раніше вважалося, що захворювання пов'язані з порушенням функцій серця, живлення та інших систем людини робота. Проте останнім часом почастишали випадки, коли, наприклад, повний огляд і проведення чисельних аналізів не дають позитивних результатів у виявленні захворювання. Людина продовжує мучитись, а медицина в цьому випадку допомогти не може. Лікарі тут безпорадні, оскільки не в змозі визначити саме захворювання і призначити відповідні лікування. У свою чергу, саме надання професійної психологічної допомоги здатне усунути хворобливі вияви недуги, оскільки причина їх криється у психічно розхитаному стані хворого.

Таким чином, не можна відривати захворювання тілесні від стану психіки, вважаючи, що існують окремо захворювання, які піддаються лікуванню лікарів за допомогою медикаментів, і захворювання, які лікуються "словом". Не можна також вважати, що, захворівши, наприклад, інфекційним або якимось іншим захворюванням, людина не перенесе його у своє життя і, переживаючи з приводу того, що сталося, не торкнеться своєї психіки. Будь-яке захворювання залишає слід у нашій нервовій системі і завжди пов'язано з нашою психікою, хочемо ми цього чи ні. Тому

вкрай важливо лікувати людину не лише на медичному, а й на психологічному рівні.

Лонгетюдне дослідження понад 2 тис. осіб показало взаємозв'язок виявлення особистості А з розвитком захворювань серцево-судинної системи (експеримент Гласса, 1977 р. [3]). Коли вони стикаються зі стресовою ситуацією, їхній організм відповідає високим рівнем симпатичної нервової активності. Але парадоксально те, що люди типу А при цьому не відчувають симптомів втоми або стресу, що для більшості є фактором зниження активності (експеримент Карвера, Де Грегоріо, Гілліса, 1981 р. [5; 6]).

Дослідження особливостей паттерну поведінки та його впливу на перебіг захворювань серцево-судинної системи і корекцію цього впливу ми проводили на базі кардіологічного відділення Інституту геронтології Академії медичних наук України. У ньому брали участь 20 осіб. Усі досліджувані були жіночої статі. Середній вік учасниць — 60 років. Досліджувані були розподілені на дві групи: контрольну та експериментальну, по 10 осіб у кожній. Контрольна група була необхідна для зіставлення отриманих результатів після проведення корекційної роботи з експериментальною групою та для підтвердження проведеної нами корекції. Групи були поділені макси-

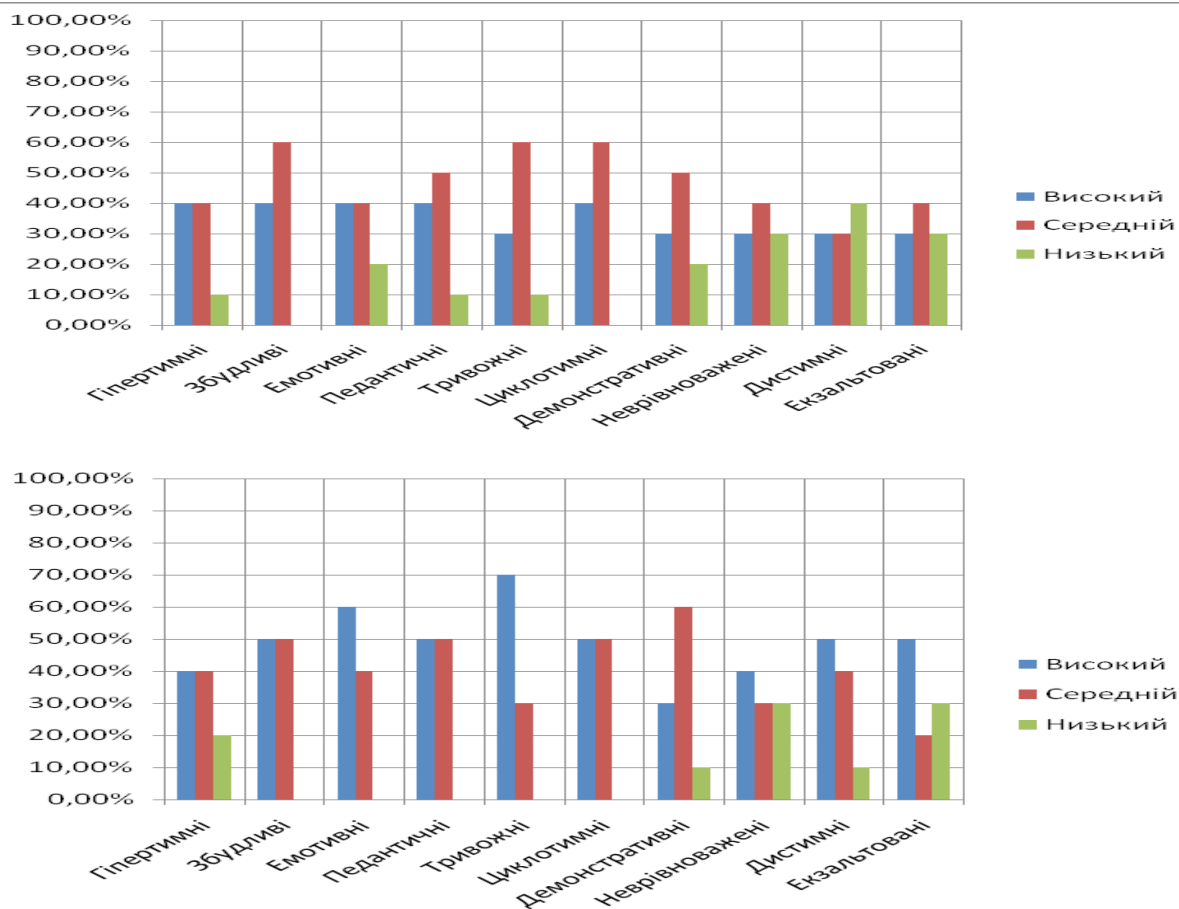


Рис. 2. Вираженість акцентуацій характеру (експериментальна група, попереднє та контрольне тестування)

мально однорідно: учасниці обох груп мали приблизно однакову стадію захворювання (гіпертонія) та проходили однакове фармакологічне лікування. Це дало змогу перевірити чистоту експерименту і визначити, що саме робота психолога мала вплив на стан здоров'я пацієнтів, а не призначені лікарями препарати.

Наша робота складалася з таких етапів: підбір та апробація діагностичних методик, підбір вибірки досліджуваних, проведення власне корекційної частини дослідження та повторна діагностика для перевірки ефективності корекційної програми.

При проведенні нашого дослідження використовувалися різні психодіагностичні методики, за допомогою яких вивчались особливості досліджуваних. Вибір цих методик зумовлений метою дослідити якомога більше факторів, які супроводжуються паттерном поведінки А та які впливають на розвиток і перебіг захворювань серцево-судинної системи. Це були наступні методики:

1) опитувальник Дженкінса; 2) міні-мулт; 3) характерологічний опитувальник Шмишека; 4) клінічний опитувальник для виявлення та оцінювання невротичних станів; 5) тест Я. Стреляу.

Вивчення особливостей досліджуваних за цими методиками проходило в два етапи: на початку корекційної роботи та після її завершення. Провівши тестування за всіма методиками, ми отримали наступні дані (рис. 1).

При контрольному тестуванні ми виявили зменшення рівнів за певними шкалами даної методики. За шкалою депресії кількість досліджуваних з низьким рівнем збільшилася від 0 до 60 %, крім цього, відсутність середнього рівня за цією шкалою свідчить про зменшення вияву даного симптому. За шкалою "істерія" також відзначається зменшення середнього та збільшення низького рівня вияву. Також високий рівень параноюльності за даною методикою зменшується з 40 до 30 %, а низький рівень збільшується з 10 до 30 %. За шкалою гіпоманії відзначається змен-

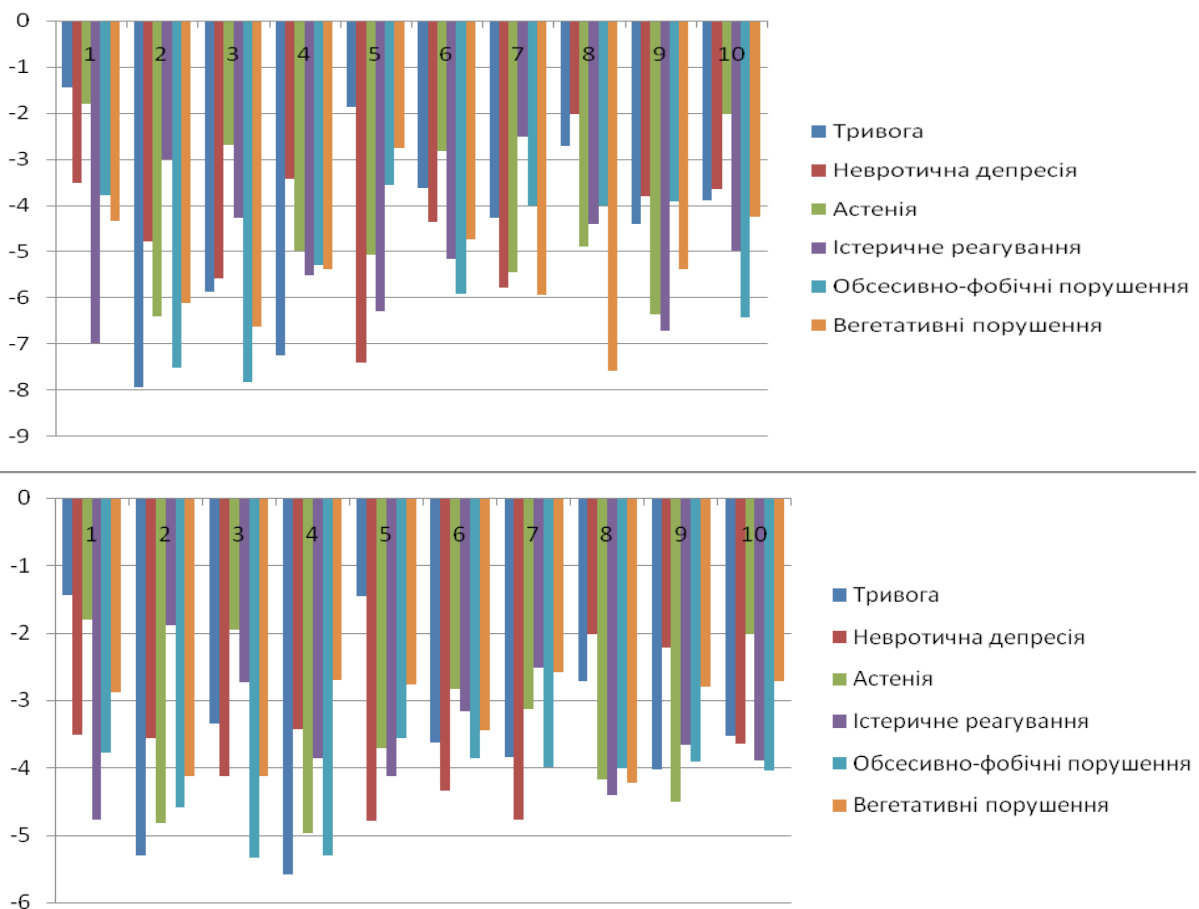


Рис. 3. Дані за клінічним опитувальником для виявлення та оцінювання невротичних станів (експериментальна група, попереднє та контрольне тестування)

шення низького рівня та збільшення високого рівня, що також свідчить про покращання за даною шкалою.

За допомогою методики Шмишека ми також змогли побачити динаміку стану досліджуваних після проведення з ними корекційної роботи (рис. 2).

Високий рівень емотивності у кардіологічних хворих виявляється у надмірній вразливості до висловлювань лікарів стосовно їхнього стану здоров'я. Циклотимність виявляється у частій зміні дистимічної та гіпертимічної риси у досліджуваних. Для них характерним є перехід від фіксації на похмурих сторонах життя до підвищеного настрою. Екзальтованість виявляється у нестабільності емоційного стану пацієнтів, які досить швидко переходять від підвищеного настрою до похмурого.

Як видно з рис. 2, високий рівень емотивності, тривожності, циклотимності та екзальтованості знизився після проведення корекційної роботи, а

також за цими шкалами виявлено досліджуваних з низьким рівнем вияву даних факторів.

Результати попереднього опитування за клінічним опитувальником для виявлення та оцінювання невротичних станів наведено на рис. 3 для експериментальної групи.

З рис. 3 видно, що рівень виявлення невротичних станів за всіма шкалами у досліджуваних істотно знизився. Хоча значення за даною методикою не стало менше за $-1,28$, але, на нашу думку, досягти таких результатів можливо лише за більш тривалий строк корекційної роботи з пацієнтами. Тому ми вважаємо, що ці дані ілюструють ефективність психокорекційної роботи з пацієнтами на базі кардіологічного відділення.

З рис. 4 видно, що після проведення корекційної програми результати за методикою неістотно змінилися за шкалами збудливості та врівноваженості нервових процесів. На нашу думку, такі дані свідчать лише про психологічне заспокоєння станом свого здоров'я у пацієнтів, оскільки тем-

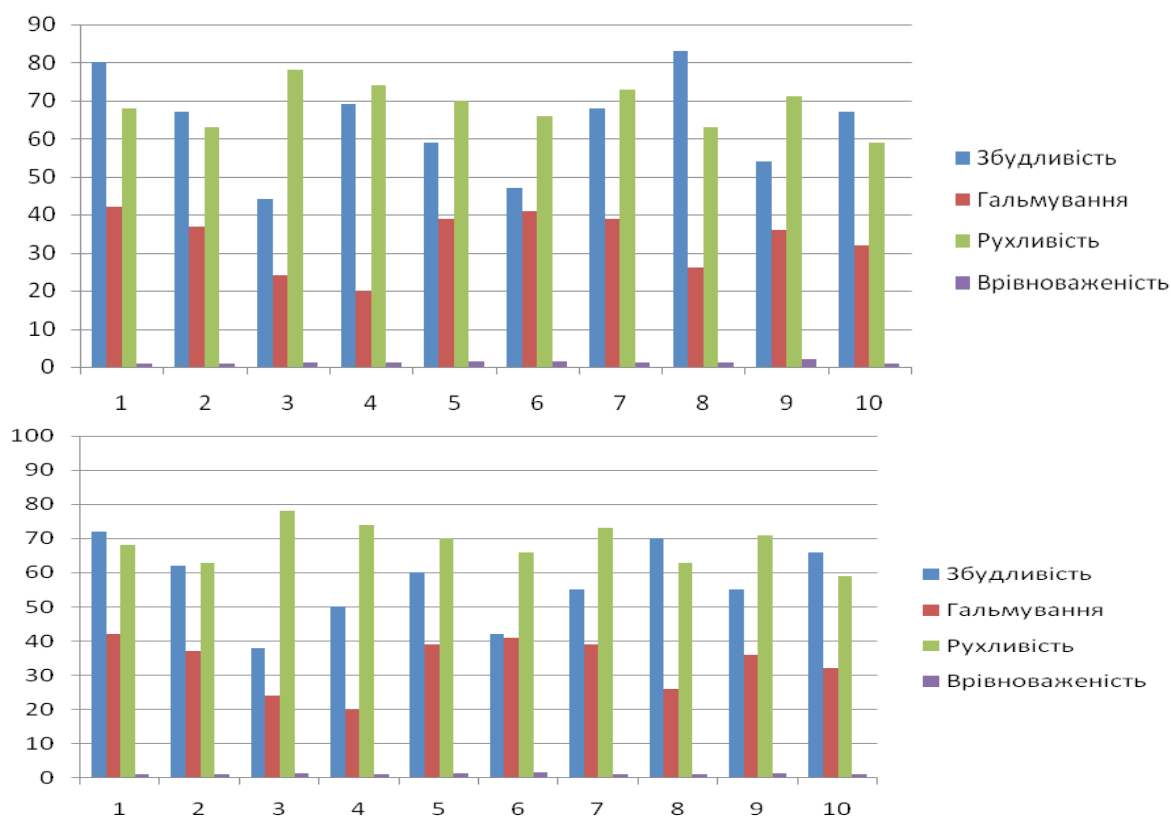


Рис. 4. Дані за тестом Я. Стреляу (експериментальна група, попереднє та контрольне тестування)

перамент є вродженою особливістю індивіда, його зміна, а особливо за короткий термін, видається нам неможливою.

З проведених досліджень зробимо наступні висновки. Окрім результатів психологічного тестування, ми отримали самозвіти пацієнтів експериментальної групи про їхній психологічний стан. Пацієнти вказують на те, що їхнє самопочуття покращилося, зменшилася тривога, депресивні думки зникли, а одна вкрай стурбована пацієнтка повідомила про те, що вона перестала слухати ритм свого серця, як вона це робила раніше, і взагалі забула про свій стан здоров'я. Також характер образів, які уявляли пацієнти за методом "символ драми", ставав більш позитивним і радісним. На відміну від них, представники контрольної групи після завершення лікування поверталися додому похмурими, незадоволеними і занепокоєними.

Лікарі також відзначають покращання психологічного стану пацієнтів. Хоча аналізи та дані апаратного тестування вказують на те, що хвороба пацієнтів істотно не зменшилася, дані психологічного тестування свідчать про зміну ставлення досліджуваних до своєї хвороби та її виявів.



Література

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и применение. — М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2006. — 336 с.
2. Значение особенности личности и поведенческой активности в реабилитации больных после аортокоронарного шунтирования / Ю. Н. Замотаев, В. А. Ерошина, Ю. А. Кремнев и др. // Кремлевская медицина: Клинический вестн. — 2001. — № 3. — С. 36–38.
3. Лакосина Н. Д., Ушаков Г. К. Медицинская психология. — 2-е изд. — М.: Медицина, 1984. — 272 с.
4. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику: Монография. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 168 с.
5. Реан А. А. Психология личности. — СПб.: Прайм-Евро, 2004. — 416 с.
6. Чепорнюк Є. Г. Залежність паттернів поведінки від типів темпераменту особистості // Наукові праці МАУП. — 2008. — Вип. 3(19). — С. 209–214.
7. Friedman M. Type A Behavior: Its Diagnosis and Treatment. — N. Y.: Plenum Press (Kluwer Acad. Press), 1996. — 164 p.
8. Friedman M., Rosenman R. H. Type A behavior and your heart. — N. Y.: Knopf, 1974. — 320 p.
9. Hilgard's Introduction to Psychology. History, Theory, Research, and Applications" / R. L. Atkinson, R. C. Atkinson, E. E. Smith et all. — 13th ed., 2000. — 768 p.

Розглянуто поняття “паттерни поведінки”, їх типи. Наведено дані про роль психологічних факторів у розвитку соматичних захворювань, а також результати корекційної роботи.

Рассмотрены понятие “паттерны поведения”, их типы. Приведены данные о роли психологических факторов в развитии соматических заболеваний, а также результаты коррекционной работы.

In the article was considered a concept patterns of behavior, their types. Reported about the role of psychological factors in development of somatopathies. There were offered the correction job performances.

Надійшла 17 вересня 2009 р.

ЗАСТОСУВАННЯ ДИСКУСІЙНИХ МЕТОДІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ЕКОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ

Наукові праці МАУП, 2009, вип. 4(23), с. 217–221

Проаналізовано дискусійні методи у практиці екологічної освіти.

Глобальна екологічна криза, що загрожує перерости в екологічну катастрофу, стала ознакою сучасного життя. Отже, турбота про екологію сьогодні є питанням життя і смерті у масштабах усього людства планети Земля. Людство негайно має вирішити цілу низку екологічних проблем, як практичних, так і теоретичних. У зв'язку з цим надзвичайно важливим стає розвиток системи екологічної освіти, яка передбачає застосування таких методів викладання, які б не тільки сприяли накопиченню знань, формуванню вмінь та навичок, а й стали важливим чинником формування особистості, що характеризується еколого-орієнтованою свідомістю та екологічним способом життя. Як показало наше дослідження, традиційні методи викладання не є у цьому сенсі достатньо ефективними. Водночас дослідження показують, що найефективнішими є активні методи, до яких належать інтерактивні лекції; демонстраційні експерименти; дискусійні методи; ігрові методи (рольові ігри, дидактичні ігри, творчі ігри); екосензитивні методи; креативні методи; аналітичні методи (екологічна експертиза); мотиваційно-емотивні (притчі, історії з життя); прогностичні методи; інформаційні методи; методи аналізу екологічних ситуацій; методи екологічного волонтерства; методи аналізу соціальних діалогів; поведінкові методи.

Ефективність застосування активних соціально-психологічних методів у вихованні та навчанні обумовлена принципом єдності розвитку психіки та діяльності, який полягає у тому, що психіка людини розвивається та виявляється у діяльності. Причому, як свідчить досвід, більш ефективною є колективна діяльність.

Розглянемо дискусійні методи як одні із найефективніших у системі активних методів викладання. Феномен дискусії у психології детально почав вивчатись у 30-ті роки ХХ ст. Дискусії, зокрема, були присвячені праці Ж. Піаже, який показав, що дитина завдяки дискусії з іншими дітьми відходить від егоцентричного мислення і вчиться ставати на точку зору іншого [4]. У подальшому вимоги науково-технічного прогресу поставили перед психологією завдання вивчення процесів прийняття управлінських і творчих рішень у групі. Тут важливу роль зіграли експерименти К. Левіна стосовно впливу групових дискусій на зміну соціальних установок [5]. Дослідження К. Левіна та його колег показали, що групова дискусія підвищує мотивацію та особистісну зацікавленість учасників дискусії у вирішенні проблеми, яка дискутується.

Ю. Ємельянов вважає, що цей ефект можна пояснити наступними причинами. Якщо слухачі лекції переважно займають нейтральну позицію стосовно теми, яку розкриває лектор, то учасники дискусії формують більш глибокі думки, що можуть поляризуватися у ході обговорення проблеми. Потім судження учасників можуть консолідуватися або, навпаки, залишитися конфронтаційними. Водночас в обох випадках дискусія дає емоційний поштовх до наступної пошукової активності учасників, що, у свою чергу, реалізується в їхніх конкретних діях [3]. Так, наприклад, після проведення дискусії на екологічну тематику учасники групи не просто засвоюють певні екологічні принципи, а привласнюють їх і в подальшому використовують у своїй життєдіяльності. Отже, дискусійні методи є ефективними не

тільки у викладанні управлінської чи організаційної психології, а й під час вивчення будь-яких інших дисциплін, у тому числі під час вивчення дисциплін екологічного циклу. В якості об'єкта дискусійного обговорення під час вивчення екологічних дисциплін можуть бути не тільки спеціально сформульовані проблеми екології, екологічної психології чи соціоекології, а й конкретні ситуації, що стосуються середовища розвитку особистостей, які дискутують.

Групова дискусія як така в її численних варіантах стала основою для розроблення теорії і практики різних тренінгових методів, відомих у зарубіжних джерелах під загальною назвою Т-групи [5]. Саме на основі методу групової дискусії нами також було розроблено тренінгові методи.

Проміжне положення між груповою дискусією та тренінговими методами займає групове обговорення проблемних ситуацій (у нашому випадку це екологічні проблеми) в їх різних модифікаціях. Тут можлива орієнтація як на завдання (наприклад, розгляд заходів щодо руйнування ґрунтів, припинення поширення пустель, вирішення проблем засмічування довкілля), так і на стосунки. Причому, якщо, наприклад, в управлінській психології розглядаються стосунки між людьми, то в екологічній психології — стосунки між особистістю та довкіллям.

Як зазначає Ю. Ємельянов, під час орієнтації на завдання метод групової дискусії сприяє формуванню кожним учасником власної точки зору, розвитку ініціативи, а також розвиває комунікативні якості і вміння користуватися власним інтелектом [3].

При опануванні екологічних дисциплін метод групової дискусії допомагає вирішити наступні завдання:

- навчити учасників аналізувати екологічні ситуації, відокремлювати головне від другорядного та формулювати екологічні проблеми;
- навчити шукати шляхи вирішення складних екологічних проблем у команді;
- змодельовувати складні екологічні ситуації, де необхідна робота у команді, оскільки навіть кваліфікований фахівець не може одноосібно охопити всі аспекти проблеми;
- продемонструвати характерну для більшості екологічних проблем складність та багатозначність рішень. Так, наприклад, цікаво вирішена проблема екологічного пального: для цього вирощується ріпак. Але тро-

хи пізніше з'ясувалося, що, по-перше, ріпак сильно виснажує ґрунти, по-друге, займає площі, які так потрібні для харчових культур, оскільки на сьогодні у світі дуже гостро стоїть проблема дорожнечі та нестачі харчів.

У міжособистісному плані метод аналізу проблемних ситуацій є різновидом Т-групової техніки, основне завдання якої полягає у розвитку соціальної чутливості. Аналіз конкретних ситуацій може включати також ігрові елементи з ознаками як дидактичної, так і рольової гри. У разі застосування цього варіанта дискусії до екологічних дисциплін тут можна змодельовувати ситуацію взаємодії людини як з довкіллям у цілому, так і з окремими його елементами: рослинами, тваринами і навіть комахами, як це показано у праці О. Грезе [1], де автор пропонує студенту уявити себе якоюсь конкретною комахою і написати "свою автобіографію" (від імені комах).

Водночас, зазначає Ю. Ємельянов, усі різновиди методу аналізу проблемних ситуацій мають загальний недолік, якщо говорити про стабільні зміни у структурі особистості, а саме зверненість переважно до її інтелектуальної складової. Він вважає, що максимальний ефект від усвідомлення проаналізованої ситуації — усього лише впевненість у тому, що той, хто навчається, опинившись в аналогічній ситуації, діятиме відповідно до засвоєного алгоритма рішення. Але людина, зазначає він, реагує не на ситуацію, а на своє сприйняття ситуації, яке, у свою чергу, залежить від її установок.

Ми, у свою чергу, вважаємо, що дискусійні методи є дуже важливими для екологічної психології. Дискусія — це не тільки спосіб пізнання, а й спосіб самовираження, що є важливим для особистості, та умова формування переконань. Самостійність думки, поглядів формується у процесі аргументації власної точки зору. Отже, під час дискусії, яка проводиться під час дисциплін екологічного циклу та екологічної психології в її учасників, з одного боку, поступово формується екологічне мислення, з іншого — коли учасники дискусії відстоюють власну думку, у них починають формуватись і певні екологічні установки, що, у свою чергу, в подальшому впливатиме як на екологічну поведінку, так і на спосіб життя та екологічну культуру в цілому.

Запропоновані нами дискусійні методи в екологічній психології та інших екологічних дисциплінах базуються на наступних психолого-дидактичних принципах:

1. Дискусійні методи, що застосовуються під час викладання дисциплін екологічного циклу та екологічної психології, служать дидактичним засобом розвитку творчого екологічного мислення, яке виражається у здатності до аналізу екологічних ситуацій, а також до постановки проблем та окреслення шляхів їх вирішення.
2. Предметним змістом даних дискусійних методів є екологічні та екопсихологічні проблеми, що потребують вирішення.
3. Метою дискусійних методів, що використовуються під час викладання дисциплін екологічного циклу та екологічної психології, є формування екологічних та екопсихологічних знань, а також здатності використовувати ці знання в екологічній та психологічній практиці.

Таким чином, дискусійний метод у межах дисциплін екологічного циклу полягає у постановці та обговоренні екологічних проблем, а також у пошуку шляхів їх вирішення із застосуванням полеміки у групі.

Теми для дискусії на заняттях з екологічних дисциплін стосуються передусім найбільш гострих на сьогодні екологічних проблем і шляхів їх вирішення, шляхів подолання екологічних криз та засобів відвернення екологічної катастрофи, а також методів формування екологічного способу життя.

Наприклад, для дискусії пропонуються наступні теми:

1. Які найгостріші екологічні проблеми існують у моєму районі (місті, державі)?
2. Що потрібно зробити, щоб поліпшити екологію нашого міста (району, села)?
3. Чи потрібно взагалі вивчати екологічні дисципліни фахівцям неекологічних спеціальностей?

У цілому слід зазначити, що дискусію можна влаштувати на будь-якому занятті, а її тема залежатиме від проблеми, яка розглядається під час цього заняття.

У роботі із студентами на практичних заняттях нами застосовуються такі дискусійні методи, як “круглий стіл” та “мозковий штурм”. Розглянемо кожен з них детально.

“Круглий стіл” на семінарі з екологічної психології — це традиційне ділове обговорення тої чи іншої екопсихологічної проблеми на принципах демократичності та рівноправності усіх учасників (саме тому ця форма дискусії називається “круглий стіл”). Під час проведення

“круглого столу” застосовуються три основні принципи:

- 1) чітко визначені позиції у проблемі, що обговорюється, відсутні;
- 2) позиції всіх учасників рівні — ніхто не має права бути вищим за інших;
- 3) мета “круглого столу” — визначитися в ідеях і думках відносно певної проблеми чи питання.

Отже, для проведення “круглого столу” студентам пропонується проблема, а також порядок денний та регламент. Наприклад, для обговорення пропонується така тема: “Формування мотивації екологічної поведінки”. Кожен учасник може висловити свою думку щодо цієї проблеми. Критика під час проведення “круглого столу” неприпустима, оскільки кожен учасник має право висловити свою думку. Головним результатом “круглого столу”, що проводиться на практичних заняттях з екологічної психології, є більш глибоке усвідомлення важливості вирішення окреслених проблем і стимулювання розвитку екологічної свідомості студентів.

“Мозковий штурм”, на відміну від “круглого столу”, є неупорядкованим обговоренням певного питання чи проблеми. У ньому пріоритет надається не порядку та організації, а нестандартним ідеям. Можна сказати, що “мозковий штурм” не є демократичним, оскільки він не гарантує рівності прав усіх учасників обговорення. Вище за формальну рівність тут є пріоритет ідеї.

Основними принципами “мозкового штурму” є такі:

- 1) має бути висловлена будь-яка, навіть божевільна, ідея;
- 2) немає ідеї — не виступай;
- 3) якщо хтось говорить — не переривай.

Отже, сутність методу “мозкового штурму” в екологічній психології полягає у тому, що пошук шляхів вирішення складної екологічної проблеми поділяється на кілька етапів (генерація ідей, критика та конструктивне опрацювання) в умовах колективної взаємодії.

Як показують дослідження та наш власний досвід, метод “мозкового штурму” є надзвичайно ефективним. Так, дослідники у сфері психології творчості відзначають, що часто ідеї, які виникають у процесі генерації, пригнічуються неконструктивною критикою. Якщо ж створюються умови для “колективного інтелекту”, то система, що виникла, стає надзвичайно потужною, суттєво вищою, ніж арифметична сума окремих інтелек-

туальних елементів. Так, за даними Д. Джонсона, дослідницька група з шести членів здатна за півгодини висунути 150 ідей [2].

Основні правила “мозкового штурму”:

- на етапі генерації абсолютно заборонена критика ідей у будь-якій формі, як вербальній, так і невербальній;
- не дозволяється перебивати інших учасників під час висловлювання ними ідей;
- заохочуються оригінальні, навіть фантастичні, ідеї, а також комбінації та узагальнення ідей;
- усі висловлювання відразу ж фіксуються, тобто персонального авторства ідей немає;
- усі учасники “мозкового штурму” адміністративно та юридично незалежні один від одного;
- синтез і оцінка ідей проводиться зазвичай спеціальною групою у конструктивній формі, але під час застосування цього методу у навчальному процесі цю роботу виконує викладач;
- на уточнюючі питання, які можуть задаватися, має даватися коротка (без обґрунтувань) відповідь.

У рамках цієї активної форми навчання студентам можна запропонувати таку масштабну екопсихологічну проблему, як “Заходи, спрямовані на збереження довкілля”. Оскільки означена проблема є надто широкою, її можна поділити на складові. Так, серед факторів довкілля є фактори біогенні (природні) та антропогенні (створені людиною), які, у свою чергу, поділяються на окремі складові. Розглянемо їх.

Біогенні фактори середовища, які потребують охорони: ліс, водойми, повітря, ґрунт, флора, фауна.

Антропогенні фактори середовища, що потребують уваги людей: транспорт, інформація, сміття, хатні тварини, екологія освітнього простору, інформація, екологія житла.

До перелічених факторів студенти можуть додавати власно запропоновані чинники. Під час проведення практичних занять студенти обирають один із факторів, що наведений вище (або подібний їм). Потрібно висловити якомога більше ідей відносно збереження, поліпшення чи оптимізації означеного фактора середовища.

“Мозковий штурм” у процесі вивчення екологічної психології має наступну модель: вибір актуальної екологічної проблеми, генерація ідей щодо її вирішення; синтез ідей; вироблення стратегічного рішення.

“Мозковий штурм” складають наступні етапи:

- I – інформаційно-мотиваційний;
- II – генераційний;
- III – синтезуючий;
- IV – завершальний.

Отже, на етапі I “мозкового штурму” викладач має проінформувати групу та вмотивувати на подальшу діяльність. Наприклад, викладач розпочинає розмову про кризовий стан у екології, про екологічну катастрофу, що загрожує людству, а також про роль окремої особистості у процесах руйнування та відновлення довкілля. У процесі бесіди студенти визначають найактуальнішу, на їхній погляд, екологічну проблему. Наприклад, стан довкілля біля їхнього навчального закладу.

Після того, як проблему визначено, переходять до етапу II – генерації ідей щодо шляхів вирішення проблеми. Етап генерації ідей триває доки не вичерпаються нові пропозиції, які викладач фіксує на папері. Тут можна також застосовувати диктофон.

На етапі III висловлені ідеї узагальнюються та будується загальна програма вирішення конкретної екологічної проблеми.

На завершальному етапі кожен студент має висловити свою думку з приводу того, що реально він може і що збирається зробити для того, щоб вирішити розглядувану проблему.

Таким чином, дискусійні методи викладання як екологічної психології, так і інших дисциплін екологічного циклу залучають студентів до активної діяльності з вирішення екологічних проблем, унаслідок чого відбувається формування екологічної свідомості та екологічної культури студентів, їхнього екологічного мислення та екологічної поведінки. Отже, активні методи викладання в екологічній психології, до яких належить, зокрема, і дискусійний метод, є не тільки ефективним методом засвоєння знань, а й засобом формування еколого-орієнтованої особистості, яка, у свою чергу, буде спроможна подолати екологічну кризу та попередити екологічну катастрофу.



Література

1. Гресе Е. В. Комплексная методика развития субъективного отношения к природе “Автобиография” // Актуальні проблеми психології: 36. наук. пр. Ін-ту психології

ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — К., 2006. — Т. 7, вип. 8. — С. 228–236.

2. Джонсон Д. Инженерное и художественное конструирование. — М., 1976. — 250 с.

3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л.: Изд-во Ленинград. ун-та., 1985. — 167 с.

4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М., 1969. — 659 с.

5. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.

Висвітлено питання застосування дискусійних методів у практиці екологічної освіти. Дискусійні методи належать до активних методів викладання і включають у себе такі методики, як “мозковий штурм”, “круглий стіл” і ділова гра. Ці методи сприяють формуванню екологічної свідомості та екологічної культури.

Освещен вопрос использования дискуссионных методов в практике экологического образования. Дискуссионные методы относятся к активным методам преподавания и включают в себя такие методики, как “мозговой штурм”, “круглый стол” и деловая игра. Эти методы способствуют формированию экологического сознания и экологической культуры.

The article is devoted to use discussion methods on the practice ecological study. Discussion methods belong to active methods and including such methods as these: “brainstorm”, round table and business game. This methods is effective for forming ecological consciousness and ecological culture.

Надійшла 5 вересня 2009 р.

ДОСЛІДЖЕННЯ МАНІПУЛЯЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ

Наукові праці МАУП, 2009, вип. 4(23), с. 222–226

Розглядаються різні підходи до маніпуляції як засобу психологічного впливу, робиться спроба визначити місце маніпуляції у педагогічному спілкуванні. Аналізується доцільність використання маніпуляції у педагогічному процесі, а також досліджуються особистісні властивості вчителів, схильних до маніпуляції.

Сьогодні психологи намагаються вивчати різні аспекти проблеми психологічного впливу людей один на одного, серед яких особливе місце належить маніпуляції.

Маніпуляція як засіб психологічного впливу стала звичною, повсякденною частиною нашого життя. Зростаючий інтерес до цієї проблеми обумовлений прагненням учених аналізувати питання, пов'язані з допустимістю маніпулятивної дії на людину, а також з пошуком способів протистояння і захисту від маніпуляцій.

Слід зазначити, що професія педагога належить до тих професій, де необхідно справляти вплив на внутрішній світ іншої людини. Крім того, якщо педагог у своїй діяльності не досягає необхідного рівня професійної майстерності і не має впливу на учнів, є сенс говорити про відсутність у нього професіоналізму. З огляду на це педагогічна професія містить у собі можливості використання таких засобів впливу, які певним чином підвищують результативність діяльності, особливо в умовах, коли неможливо досягти педагогічних цілей на основі припустимих і нормативних засобів. Тому ми згодні з авторами, які вказують, що професія вчителя є однією з найбільш схильних до маніпулятивної деформації [1, 75]. Невипадково науковець А. Адлер вважає, що професія педагога належить до так званих *кратичних* професій (з грецьк. *кратос* — влада). Діяльність учителя, вихователя справді містить у собі приховані можливості для компенсації в нього глибинного відчуття меншовартості або шляхом досягнення невразливої владної позиції (че-

рез автократичний стиль), або за рахунок спиритнішого і майстернішого — маніпулятивного — впливу на учнів. Такі маніпуляції особливо небезпечні, оскільки йдуть від авторитетного, значущого дорослого і впливають на ще не сформовану особистість учня, крім того, зазвичай здійснюються через “гру на струнах” почуттів дитини [4, 107].

Основні проблеми сучасної загальноосвітньої школи зумовлені труднощами, з якими стикаються багато вчителів у міжособистісному спілкуванні з учнями. У певних ситуаціях учителі для вирішення складних педагогічних ситуацій вдаються до маніпуляцій. Зокрема, дослідник Л. Мітіна стверджує, що у школі часто можна спостерігати неконструктивні способи впливу вчителів на учнів — ігнорування, пригнічення, використання маніпуляцій, які призводять до зламу особистості, до асоціальних форм поведінки, невротичних виявів і психосоматичних захворювань [5, 45]. Треба зазначити, що вчителі також зазнають маніпуляцій з боку учнів.

Зазначимо, що ця сфера знань є недостатньо дослідженою, особливо в контексті проблем педагогічного спілкування.

У науковій літературі термін “маніпуляція” має два значення: пряме і переносне. У прямому значенні під маніпуляцією розуміються майстерні дії, що виконуються руками; у переносному значенні вона визначається як “вид психологічної дії, при якій майстерність маніпулятора використовується для прихованого впровадження у психіку адресата цілей, бажань, намірів, відносин

або установок, що не збігаються з тими, які є в адресата в даний момент” [2, 52].

Проблеми маніпуляції розглядали як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники — Р. Гудін, О. Йокояма, Л. Прото, У. Рікер, Дж. Рудінов, П. Робінсон, Е. Берн, Д. Карнегі, Р. Чалдіні, Ф. Зімбардо, М. Ляйппе, Е. Шостром, Р. Шиллер, Є. Доценко, С. Кара-Мурза, О. Сидоренко, В. Шейнов, В. Знаков, О. Гуменюк та ін.

Більшість дослідників розглядають маніпуляцію як етично неприйнятний засіб впливу, оскільки вона спонукає іншу людину виконувати дії, що йдуть всупереч її інтересам або волі. Зокрема, науковець Е. Шостром вказує, що маніпулятивні прийоми погіршують встановлення позитивних взаємин між учителем і учнями. Він підкреслює: “Усі маніпуляції мають негативний характер і спрямовані на збереження або посилення контролю над учнями” [9, 126].

Негативний сенс маніпуляції як засобу впливу на учнів полягає в тому, що вона не розвиває творчість, винахідливість, продуктивність учнів, а навпаки, сприяє вияву пасивності, конформізму [9]. На нашу думку, неприпустимо, щоб учитель використовував учня як засіб досягнення своєї мети.

Науковець О. Сидоренко відзначає, що часто люди маніпулюють через власну слабкість, оскільки втратили надію досягти мети прямими методами [7, 65].

Є. Доценко стверджує, що однією з основних причин звернення до маніпуляції є мотиваційно-внутрішньоособистісні передумови, що існують у людини, до яких належать невротичні потреби й інерційні процеси. Інерційні процеси являють собою характерологічні особливості людини, звички. До невротичних потреб належать прагнення домінувати, бажання таємно контролювати, самотверджуватися за рахунок іншого [2, 75].

Таким чином, маніпуляція — це такий психологічний вплив на людину, коли приховуються мотиви, цілі, сам факт впливу, використовується психологічна сила, гра на слабкостях для досягнення власних результатів, а також вносяться зміни у мотиваційну структуру іншої людини (спонука до здійснення спроектованих маніпулятором дій). Оскільки маніпуляція у психології частіше розглядається як деструктивний спосіб впливу, застосування педагогом маніпулятивної дії, спрямованої на особистість учня і вихованця, суперечить принципам особистісно-орієнтованої освіти.

У літературі відсутній єдиний підхід до розуміння маніпуляції, не визначені критерії, за

якими маніпуляція відрізняється від інших видів психологічного впливу. Багато авторів описують ставлення до маніпуляції виходячи з власних уявлень. Існують різні точки зору щодо припустимості маніпуляції в міжособистісному спілкуванні. Особливо недостатньо вивчений маніпулятивний вплив у педагогічному спілкуванні та його психологічні наслідки.

Розглянемо допустимість маніпуляції у педагогічному спілкуванні між учителями й учнями, а також з’ясуємо особистісні властивості вчителів, схильних до маніпуляцій.

Є. Доценко зауважує, що маніпуляції здебільше носять руйнуючий характер, оскільки людина сприймається як об’єкт, за рахунок якої досягаються поставлені цілі, змінюється її потребова-мотиваційна сфера, перекладається відповідальність на неї, а результати привласнює собі маніпулятор. Проте в деяких ситуаціях, на думку автора, маніпуляція виступає як виправданий засіб: “Маніпуляція все ж таки більш припустима річ, ніж фізична розправа або пряме примушення” [2, 66].

Дослідник О. Сидоренко запропонувала свій погляд на проблему допустимості маніпуляції з етичної точки зору. Вона вважає, що маніпулятор — це майстер гри на чужих мотиваційних структурах, або струнах чужої душі. Для маніпулятора інші люди — це *знаряддя, перешкоди або видобуток* [7, 49]. На думку автора, роздуми, чи застосовувати маніпуляцію і як її застосовувати — це питання індивідуального етичного вибору людини. Кожного разу людина повинна сама вирішувати, маніпулювати чи ні в даній ситуації, і нести всю повноту відповідальності за це [7, 59].

Учитель, який використовує маніпуляцію як засіб впливу на учнів, може змінити поведінку дитини, але щирі відносини залишаються без зміни, отже, учень зупиняється у своєму розвитку, а значить, мета педагогічного процесу не досягається [2, 123]. На наш погляд, маніпуляції над дитиною, спрямовані на досягнення педагогом особистої “вигоди” (це так звані маніпуляції “гедонізму”), у вигляді почуття переваги, насолоди від влади та домінування, безумовно, неприпустимі.

Цікаву класифікацію маніпуляцій вчителів наводить Е. Шостром. Він виокремлює наступні прийоми: використання системи доносів, використання системи улюбленців, створення атмосфери невідомості, приниження, використання оцінки як покарання дитини, застосування невтішних порівнянь [9, 132–133].

Особистісні властивості вчителів, схильних до маніпуляцій, відрізняються від учителів з діало-

гічною спрямованістю. Л. Рюминою було проведено дослідження і виявлена відмінність у ціннісно-смысловій сфері вчителя-фасілітатора (актуалізатора) і вчителя-маніпулятора [6, 144]. Педагоги з діалогічною спрямованістю у спілкуванні більш гармонійні, спокійні, впевнені у собі й своєму житті, задоволені сьогоденням, планують майбутнє. Вони активні, орієнтовані на повне використання своїх сил, можливостей, здібностей. При наявності маніпулятивних схильностей педагоги зовні впевнені у собі, у своїй здатності викликати симпатію і схвалення інших, однак внутрішньо не впевнені у собі та у своїй можливості контролювати власне життя. Вони дуже активні, але при цьому їх мало цікавить ефективність, продуктивність такої активності; вони спрямовані в майбутнє, бо у ньому бачать сенс власного життя, але їхні плани не мають реальної основи у сьогоденні. Такі педагоги мало зацікавлені у своєму розвитку, пізнанні, творчості, тому що воля, незалежність для них не так важлива. У педагогів з маніпулятивною спрямованістю в спілкуванні спостерігається несформованість ієрархії інструментальних цінностей. Вони досить різні. За словами Л. Рюминою, це не випадково, тому що для успішного маніпулювання потрібно мати різноманітні засоби. Якщо проаналізувати термінальні цінності, то для вчителів, схильних до маніпуляції, найбільшу значущість мають конкретні цінності (здоров'я, цікава робота, щасливе сімейне життя), що стосуються особисто них, а для вчителів з діалогічною спрямованістю — активні цінності (продуктивне життя, активне діяльне життя, щастя інших, цікава робота) [6, 147].

Таким чином, головною відмінною рисою вчителів, схильних до маніпуляцій, є дисгармонійність і суперечливість особистості. Людина, що вибрала в якості основного саме цей тип ставлення до інших, часто сама стає жертвою власних маніпуляцій: починає саму себе сприймати фрагментарно, переходить на стереотипні форми поведінки, керується помилковими мотивами і цілями.

Оскільки однією з проблем нашого дослідження є міра поширеності маніпуляцій в педагогічному спілкуванні і питання про її припустимість, ми провели дослідження за участю вибірки 109 вчителів м. Луганська і Луганської області. Вік випробовуваних — від 23 до 60 років. Педагогічний стаж — від 3 до 36 років.

У якості методик ми використовували спеціально розроблену анкету, за допомогою якої передбачалося виявити ставлення вчителів до того,

чи допустимі маніпуляції в педагогічному спілкуванні, а також визначити, на їхню думку, системи відносин, в яких маніпуляція більш допустима; опитувальник “Діагностика схильності до маніпуляції”, також розроблений нами, за допомогою якого вивчався рівень схильності до маніпуляції вчителів; “16-факторний особистісний опитувальник” Кеттелла, — застосовувався з метою вивчення особистісних рис учителів; методика “Ціннісні орієнтації” М. Рокича — використовувалася з метою вивчення пріоритетних ціннісних орієнтацій вчителів, а також методика діагностики типологій психологічного захисту Р. Плутчика (в адаптації Л. Вассермана, О. Єришева, Е. Клубової) — застосовувалася з метою вивчення механізмів психологічного захисту.

У результаті опитування респондентів нами отримані такі результати. Переважна більшість всіх опитаних (76 вчителів, 69,7 %) вважає за доцільне застосування маніпуляцій в педагогічній діяльності. Неприйнятною маніпуляцією вважають 33 педагоги, що складає 30,3 % усіх опитаних.

На питання, в якій системі відносин частіше використовуються маніпуляції в педагогічному спілкуванні (з боку вчителя — “вчитель — учень”, з боку учня — “учень — вчитель”, з боку адміністрації школи — “адміністрація — вчитель”, маніпуляції в системі “вчитель — вчитель” і “вчитель — батьки”), ми попросили вчителів проранжувати відповіді, тобто розмістити їх залежно від частоти, з якою зустрічається явище, за місцями 1, 2, 3, 4, 5 (від більшого показника до меншого), і отримали наступні результати.

На першому місці за частотою поширення маніпуляцій у педагогічному спілкуванні опинилася система “вчитель — учень” (це засвідчили 58 % опитаних педагогів). Як уже раніше зазначалося, маніпулятивні прийоми використовуються вчителями з метою утримання контролю над “важкими” учнями [9, 126].

У дослідженнях науковця В. Чернобровкіна виявлено, що у проблемних педагогічних ситуаціях учителі часто зосереджуються передусім на збереженні свого авторитету та іміджу. Тому, на думку автора, такі педагоги складну педагогічну ситуацію намагаються вирішити з позиції власних інтересів і цілей, вони нерідко використовують інших як засіб для досягнення власного успіху, замість того, щоб подивитися на ситуацію з позицій різних учасників процесу і знайти конструктивне рішення. Автор також зазначає, що домінування егоцентричної позиції у структурі особистості педагога призводить до маніпуляції учнями [8, 259].

Друге місце на основі частотних показників посіла система “адміністрація — вчитель” (35 % опитаних учителів). Часто вчителі наводять як приклад ситуації, в яких керівники шкіл маніпулюють ними. На часті маніпуляції вчителями з боку адміністрації школи вказує В. Чернобровкін [8, 257].

На третьому місці на основі кількісних показників опинилася система “вчитель — батьки” (32 %), на четвертому місці — система “учень — вчитель” (33 %), на п’ятому місці — система “вчитель — учитель” (31 % опитаних педагогів).

Таким чином, найчастіше маніпуляції використовуються вчителями як засіб впливу на учнів, при цьому менше всього вчителі вдаються до маніпуляцій у міжособистісному спілкуванні між собою.

У результаті кореляційного аналізу нами встановлено, що результати анкети “Допустимість маніпуляції у педагогічному спілкуванні” корелюють з шкалами 16-факторного особистісного опитувальника Кеттелла. Так, у вчителів, що лояльно ставляться до маніпуляції в педагогічному спілкуванні, переважають такі риси характеру, як проникливість ($r = 0,23$ при $p < 0,05$), достатньо високий рівень інтелекту ($r = 0,33$), самовпевненість ($r = -0,36$), несумлінність (заради власної вигоди здатні на нечесність і обман) ($r = -0,26$), конформність (невміння відстояти свою точку зору простим відкритим способом, залежність від групи) ($r = -0,27$).

Таким чином, учителі, схильні до маніпуляцій, мають суперечливі риси характеру. З одного боку, їм властиві хороші інтелектуальні здібності, проникливість, самовпевненість, з іншого — вони егоїстичні, несумлінні, можуть не дотримуватися моральних норм і не докладати особливих зусиль при виконанні суспільних норм, заради власної вигоди здатні на обман, схильні до інтриг і витонченої підступності, хитро й уміло будують свою поведінку, залежні від інших.

За даними кореляційного аналізу, вчителі, що допускають маніпуляцію в педагогічному спілкуванні, мають вищі показники за кількома стратегіями его-захисту. У них є тенденція до пригнічення інших ($r = 0,27$), до регресії ($r = 0,28$), до проекції ($r = 0,29$) і до заміщення ($r = 0,29$).

Ми згодні з авторами, які вказують на те, що механізми психологічного захисту можуть негативно впливати на педагогічне спілкування, оскільки неусвідомлювані аспекти функціонування психологічного захисту знижують рівень контролю і свободи вибору дій, у педагога розвивається

одностороння підвищена чутливість до інформації, що стосується гідності власного “Я” [10, 52–53; 8, 320]. Суб’єкт при цьому обмежений у використанні особистісного потенціалу, професійних знань, що знижує його соціальну і психологічну захищеність. Остання виражається передусім у тому, що порушується контакт з учнями, виникають психологічні бар’єри у спілкуванні, стає неможливою свідомо, вольова зміна негативних якостей, які через “захист” педагог заперечує. Все це обумовлюється неможливістю критичного аналізу власних негативних якостей, а наявне гіперболізування подібних якостей в інших, егоїстичне прагнення до затвердження достоїнств свого “Я” [10, 52].

На думку Т. Яценко, особливо деструктивною для виховної взаємодії з учнями є тенденція знецінення якостей іншої людини, дискредитація її достоїнств, а також прагнення до маніпулювання її поведінкою [10].

На основі кореляційного аналізу з’ясовано, що існує зв’язок між лояльним ставленням учителів до маніпуляції в системі “вчитель — учень” і шкалами методики “Ціннісні орієнтації” Рокича. У вчителів, що допускають маніпуляцію в міжособистісному спілкуванні з учнями, серед інструментальних цінностей переважають, з одного боку, “ефективність у справах” (працьовитість, продуктивність в роботі) ($r = 0,25$ при $p \leq 0,05$), “самоконтроль” ($r = 0,25$), “терпимість до поглядів і думок інших” ($r = 0,25$), з іншого — “непримиренність до недоліків в собі та інших” ($r = 0,29$). Серед термінальних цінностей переважає, з одного боку, “продуктивне життя” ($r = 0,27$) (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей), з іншого — “розваги” ($r = 0,28$) (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов’язків). Також учителі, схильні до маніпуляцій, не відчують повноту життя, робота часто сприймається ними як нецікава, про що свідчать зворотні кореляції результатів анкетування з шкалами ціннісних орієнтацій Рокича ($r = -0,31$; $r = -0,30$).

Отже, у вчителів, схильних до маніпуляцій, спостерігаються достатньо суперечливі ціннісні орієнтації. Л. Рюмшина також відзначає суперечливість ціннісних орієнтацій у педагогів з маніпулятивними схильностями [6, 147].

Таким чином, теоретичне та емпіричне дослідження проблеми маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні показало, що маніпуляція є достатньо поширеним засобом впливу педагога на учнів. Педагоги досить лояльно ставляться до

застосування маніпуляцій в педагогічній діяльності.

Проведене дослідження показало, що вчителі, схильні до маніпуляцій, мають достатньо суперечливі риси характеру, такі як проникливість, самовпевненість, хороші інтелектуальні здібності, але при цьому їм властиві конформність, несумлінність. Вони більше схильні до таких механізмів захисту, як пригнічення інших, регресія, проєкція і заміщення.

Перспективи подальшої роботи ми бачимо в напрямі більш досконалого вивчення проблеми маніпуляції у педагогічному спілкуванні, у продовженні вивчення особистісних властивостей учителів, схильних до маніпуляцій, а також у розробленні корекційних прийомів тренінгової роботи з учителями, спрямованої на поглиблення і розширення їхньої професійної рефлексії. Це дозволить учителям вийти на рівень ухвалення свідомих і відповідальних рішень про застосування деструктивних способів педагогічного впливу.



Література

1. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мысли. — М.: ЭКСПО-Пресс, 2001. — 576 с.

2. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита: Монография. — СПб.: Речь, 2003. — 304 с.

3. Литвинчук О. М. Причины возникновения манипуляций у педагогическом спілкуванні // Наук. записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка: У 4 т. — К.: Главник, 2005. — Т. 2, вип. 26. — С. 479–482.

4. Литвинчук А. Н., Чернобровкіна В. А. Манипуляция как средство психологического влияния в педагогическом общении // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. пр. / Гол. ред.: Г. П. Шевченко. — Вип. 5 (11). — Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2005. — С. 103–114.

5. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта; Моск. психолого-соц. ин-т, 1998. — 200 с. — (Сер. "Б-ка школьного психолога").

6. Рюшнина Л. И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов // Вопр. психологии. — 2000. — № 1. — С. 142–149.

7. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояние влиянию. — СПб.: Речь, 2002. — 256 с. — (Сер. "Психологический тренинг").

8. Чернобровкін В. М. Психология прийняття педагогічних рішень: Монографія. — Луганськ: Альма-матер, 2006. — 416 с.

9. Шостром Э. Человек–манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Пер. с англ. Н. Шевчук, Р. Римской. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. — 192 с.

10. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Книга для вчителя. — К.: Освіта, 1993. — 208 с. — (Наук. вид.)

Дослідження проблеми маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні довело, що маніпуляція є досить поширеним засобом впливу педагога на учнів. Учителя лояльно ставляться до застосування маніпуляцій в педагогічній діяльності і нерідко використовують їх для вирішення важких педагогічних ситуацій. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що вчителі, схильні до маніпуляцій, мають досить суперечливі риси характеру, у них великі показники за механізмами "еґо-захисту", вони мають специфічні ціннісні орієнтації.

Исследование проблемы манипулятивного влияния в педагогическом общении показало, что манипуляция является достаточно распространенным средством воздействия педагога на учеников. Учителя лояльно относятся к применению манипуляций в педагогической деятельности и нередко используют их для решения трудных педагогических ситуаций. По результатам эмпирического исследования установлено, что педагоги, склонные к манипуляциям, имеют достаточно противоречивые черты характера, у них высокие показатели по механизмам "эґо-защиты", они имеют специфические ценностные ориентации.

The researching of the problem of the manipulative influence in pedagogical intercourse showed that manipulation quite often uses as a facilities of the pedagogue's influence on the pupils. The teachers are treat truly to the using of the manipulation in their activity and use it not infrequently for the decision of the difficult pedagogical situations. Our research showed that the teachers are inclined to the manipulations, they have quite contradictory patterns of the character, large indexes of the mechanism of "eґo-protections", they also have the specific value orientations.

Надійшла 10 вересня 2009 р.

САМОЗВІТ ЯК РІЗНОВИД ПРОЕКТИВНОГО МЕТОДУ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ

Наукові праці МАУП, 2009, вип. 4(23), с. 227–230

Проаналізовано сучасну методикою активізації та розвитку саморефлексії в процесі професійної підготовки менеджерів.

Інтенсифікація рефлексивних процесів сучасного індивіда демонструє розвиток інформаційного простору. Внутрішній вибір людини з багатьох альтернатив у процесі прийняття рішення — продукт розвитку інформаційних систем і засобів надходження інформації в цілому, її доступності незалежно від змісту. Нова масова аудиторія на відміну від колишньої відрізняється антинормативністю мислення (здібністю зіставляти протилежні точки зору), руйнуванням цілісного сприйняття, внутрішньою неоднорідністю. Таким чином, це вже не поглинаюча, а саморефлекуюча аудиторія [2]. Проблема саморефлексії набуває особливого сенсу, коли йдеться про виховання та професіоналізацію молодого покоління. Вміння самостійно опрацьовувати матеріал, приймати самостійні рішення, зважувати альтернативи — все це потребує методологічного забезпечення та, зокрема, пропозиції алгоритму прийняття рішення.

Процес підготовки майбутнього менеджера у вищому закладі освіти потребує якісного підходу щодо забезпечення його самостійності та управлінської культури, організаційних здібностей і професійної спрямованості. Тому розвиток рефлексивних процесів, саморефлексії зокрема, є одним з пріоритетних напрямків самостійної роботи студента. Складання самозвіту (форма 1) та ведення щоденників самоспостереження дозволяє відстежувати сутність та рівень впливу запропонованих програмою психотехнік, спрямованих на формування професійно важливих якостей та професійних навичок майбутніх менеджерів. Якісний показник реалізації такої підготовки вказує на глибину та системність пізнан-

ня особистістю власного пси-фактора. Ще одним напрямком професійного самовизначення можна вважати формування у майбутнього фахівця важеної позиції відносно особистісних психологічних особливостей і можливості здійснювати контроль за розвитком психологічних станів у процесах, що передбачені програмою практичних вправ. Крім специфічних знань в галузі прикладної практичної психології і оволодіння відповідними психотехніками, слухач може отримувати психоматеріал для розвитку саморефлексії в широкому розумінні цього поняття. Зокрема, йдеться про можливість передання майбутньому менеджеру не тільки навичок із самоконтролю та профілактичних психотехнік, а й методики самоаналізу як основи психотерапевтичного механізму. Вміння оцінювати власні сили, можливості та особливості власної психосфери дозволить менеджеру ефективно здійснювати процес управління власною професійною діяльністю підлеглими, клієнтами, забезпечуючи необхідний рівень психологічного комфорту в процесі виконання професійних функцій.

Вивчення особистості в цілому та особливостей розвитку психічних станів і патогеній у кожного індивіда відіграє особливу роль для психолого-педагогічних досліджень, зокрема, тому, що саме вони служать основою людського буття, враховуючи аспекти світосприйняття, ставлення до оточуючої дійсності та визначення напрямку людської діяльності.

Особистість як соціально обумовлений індивід у процесі його професіоналізації потребує пролонгованого дослідження, яке б відображало

особливості формування професійної готовності, ставлення до оточуючих (ознаки міжособистісних взаємин), мотиваційної сфери, схильність до девіантної поведінки та, зокрема, позиції в конфліктній ситуації. Ще одним важливим напрямком дослідження психосфери особистості є своєрідність розвитку емоційних станів та вчасного виявлення психогенів та неврозподібних станів.

У психодіагностиці як окремій галузі психологічної науки існує ціла низка методів, засобів та інструментів дослідження індивідуально-психологічних властивостей особистості. Однак професійно-психологічна підготовка в освітньому процесі, зокрема у вузі, визначає необхідність у комплексному та творчому підходах до пізнання особистості. Найповнішою мірою зазначеним вимогам відповідає концептуалізація поведінки і особистості в проєктивних методах психології.

Самозвіт як різновид проєктивного методу будується на гештальтпсихології, психоаналітичній концепції про особистість як динамічне психічне утворення, на методі самоаналізу К. Хорні [6] та терапевтичних методиках “Напишіть оповідання” В. Ланового [1] і “Духовно-природна психотерапія” О. Ткаченко [4]. Завдяки опису обставин, переживань особистістю конкретної ситуації або отримання нового досвіду, враховуючи специфічні ознаки її мовлення, послідовність передання думок, спрямованість уваги та деталізацію окремих складових сприйняття, експресію і емоційність опису, образність, своєрідність та семантичне значення використаних лексичних оборотів, можна істотно поглибити уявлення про відмінності кожного окремого індивіда, а також скласти перелік індивідуальних педагогічних рекомендацій по кожному конкретному випадку.

Крім того, активна участь об’єкта дослідження в процесі складання самозвіту сприяє розвитку його творчої активності, культури мовлення, евристичного компонента та саморефлексії слухача курсу.

Метод “Самозвіт” за умови партнерства між викладачем і студентом та виключної уваги до отриманого психоматеріалу дозволяє оволодіти потрібними відомостями про зміни у внутрішньому світі особистості, у тому числі під впливом вправ, що передбачені навчальним курсом, і психотехнік.

Мета “Самозвіту” — поглиблення уявлення слухача стосовно його особистості (виходячи з структурного теоретичного уявлення про неї). Згідно з метою визначаються завдання самозвіту:

- оптимізація досягнення максимального включення слухача в процес виконання психотехніки або вправи;
- актуалізація проблеми аналізу власного досвіду студента як інструмента самопізнання;
- критична інспекція записаного досвіду від виконання вправи або психотехніки;
- розвиток техніки самопізнання в процесі професійно-психологічної підготовки.

Навчання методу “Самозвіт” передусім включає знання структури кожного з етапів, що дозволяє швидко та ефективно засвоювати його зміст. У зв’язку з цим є сенс визначити кілька наступних понять, за допомогою яких визначається сутність кожного етапу методу.

Мета етапу — це певний результат, який планується досягти.

Завдання етапу зумовлене сукупністю дій, які необхідно здійснити, щоб досягти бажаного результату.

Інструкція — процес короткого навчання слухача щодо процедурного аспекту виконання етапу.

Вимоги етапу — перелік умов, яких необхідно дотримуватися для ефективного виконання завдань етапу.

Проблема етапу — дещо складне для практичної реалізації (завдання психотехніки) або розуміння набутого досвіду.

Етап I. ВПРАВА

Мета першого етапу — отримання інструкцій до виконання психотехніки, а також допомога слухачу в оволодінні технікою, що пропонується для ознайомлення з подальшим опануванням.

Завдання етапу полягає у досягненні максимального включення слухача в процес виконання психотехніки або вправи.

Інструкція: До Вашої уваги пропонується виконати вправу до (вказати номер теми та змістового модуля). Після цього викладач оголошує назву вправи з відповідною інструкцією і текстом до її виконання (якщо це передбачено умовами вправи). Відразу по закінченню виконання пропонується 8–10 хвилин на осмислення набутого психоматеріалу.

Основні вимоги етапу:

- 1) додержуватись отриманих інструкцій;
- 2) підтримувати регламент під час виконання вправи.

Проблема етапу полягає в ознайомленні з психотехнікою або вправою, а також в її реалізації на практиці.

Форма 1. Бланк самозвіту

Дата виконання вправи	Назва вправи	Аналіз вправи	Самоаналіз
1	2	3	4

Етап II. АНАЛІЗ ВПРАВИ

Метою етапу передбачається здійснити аналіз отриманого від вправи досвіду та записати його в спеціальну форму (форма 1). В даному випадку під досвідом розуміються не лише набуті знання та навички, а й переживання слухача: його емоції, відчуття, враження, висновки (незалежно від їх оформлення). Учаснику пропонується здійснити самостійний аналіз матеріалу, що було набуто під час виконання вправи, зокрема, звернути увагу на аспекти, які вдалися складніше або легше. Важливо також, щоб студент усвідомив, які саме емоції домінували при виконанні ним вправи або окремого завдання вправи.

Завдання етапу — актуалізувати для студента проблему аналізу власного досвіду як інструмента самопізнання.

Інструкція: Наступним пропонується записати отриманий під час виконання вправи психоматеріал в передбаченому порядку до форми 1 “Самозвіту”.

Відповідно для аналізу вправи (стовпчик 3) пропонується наступний порядок:

- 1) вказати вид і назву вправи;
- 2) стисло відтворити її зміст;
- 3) визначити, які навички та вміння, на погляд виконавця, розвиває вправа;
- 4) критично визначити ступінь уваги виконавця до виконання вправи;
- 5) визначити, якою мірою вправа розвиває професійно важливі та особистісні риси виконавців;
- 6) вказати, які елементи вправи вдавалися більшою або меншою мірою;
- 7) описати емоції, що супроводжували виконавця при виконанні вправи;
- 8) описати тілесні відчуття, що виникали при виконанні вправи (психотехніки).

Записати думки, що виникали в процесі виконання та заслуговують на увагу.

Вимоги етапу:

- 1) вмотивованість та активність суб'єкта самоаналізу;
- 2) знання структури аналізу;

3) відкритість до самопізнання;

4) здатність до критичного самоосмислення.

Проблемою етапу є виділення і структурний аналіз набутого під час вправи досвіду та його викладення у вигляді звіту.

Етап III. САМОАНАЛІЗ

Третім етапом методу самоаналізу передбачається самостійний розбір, критична інспекція і повторна інтерпретація аналізу, що було здійснено (записано) на другому етапі. Студент на власний розгляд вибирає окремі фрагменти описаного досвіду і намагається знайти їм нове пояснення. Оскільки суб'єкт аналізу є водночас його об'єктом, то психоматеріал, що отриманий шляхом самоаналізу, відображатиме такі риси особистості, як варіативність та стійкість поглядів, творчість, спрямованість, уважність, здатність до самокритики, позитивізм або негативізм мислення, ознаки мотивації та подекуди приховані мотиви. Необхідно враховувати, що на третьому етапі метод самоаналізу може ініціювати виникнення інсайту (спонтанної здібності зрозуміти природу власної позиції, думки, емоційного стану тощо).

Завдання етапу — здійснити критичну інспекцію (що було записано на другому етапі) досвіду від виконання вправи або психотехніки.

Інструкція: Після виконання попереднього аналізу вправи слід здійснити критичну інспекцію (переосмислення) набутого досвіду та вписати її до форми 1 у наступному порядку.

Зміст самоаналізу визначається так:

- 1) вказати назву вправи;
- 2) визначити, якою мірою відповідає опис вправи тому, що відбувалося під час її проведення;
- 3) викласти припущення щодо можливості вдосконалення вправи;
- 4) пояснити ступінь своєї участі у вправі, назвати причини, які заважали виконанню справи;
- 5) вказати, якої оцінки заслуговує ваше виконання вправи;
- 6) визначити фактори, що могли б актуалізувати вправу для виконавця;
- 7) пов'язати та логічно обґрунтувати зв'язок між емоціями, тілесними відчуттями і думками, які виникали під час виконання вправи (вказати припущення відносно походження думок, емоцій та тілесних відчуттів, що виникали в процесі виконання вправи);
- 8) визначити, якою мірою настроїв виконавця вплинув на виконання вправи.

Вимоги етапу:

- 1) вмотивованість та активність суб'єкта самоаналізу;
- 2) знання структури самоаналізу;
- 3) відкритість до самопізнання.

Проблемою етапу є поглиблення розуміння, що отримано від виконання, вправи власного досвіду.

Вже після заповнення форми "Самозвіту" слухачеві також може бути запропоновано індивідуальну форму співбесіди, аби поглибити розуміння психоматеріалу та сформувані індивідуальні рекомендації до самопізнання та професіоналізації особистості в цілому.

Таким чином, у сучасній управлінській практиці суттєву роль відіграють психічні стани індивіда.

Без сумніву, соціально обумовлений індивід у процесі його професіоналізації постійно потребує пролонгованого дослідження, яке сприяє професійній самоактуалізації та самореалізації особистості.



Література

1. Лановой В. Е. Метод "Напишите рассказ": диагностика, теория и прогноз. — СПб.: Речь, 2006. — 198 с.
2. Пронина Е. Е. Проблемы становления рефлексивных субъектов: Материалы круглого стола // Рефлексивные процессы и управление. — 2002. — Т. 2, № 1. — С. 67–68.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2007. — 713 с. — (Сер. "Мастера психологии").
4. Каченко А. А. Духовно-природная психотерапия (эсхатологический аспект), личная и профессиональная элитарность. — Кировоград: КОД, 2001. — 220 с.
5. Каченко Н. В., Фоменко А. Г. Сучасні пріоритети і умови навчально-виховної підготовки майбутнього авіаспеціаліста в ВУЗІ // Наукові праці академії (Кіровоград). — 2004. — Вип. 8. — 252 с.
6. Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2006. — 607 с.

Описано змістовну частину методики "Самозвіт", яка дозволяє суттєво поглибити розвиток саморефлексії в процесі професійної підготовки менеджерів.

Описана содержательная часть методики "Самоотчет", которая позволяет существенно углубить развитие саморефлексии в процессе профессиональной подготовки менеджеров.

In the article written about the methodology of "Samozvit". It is anticipated that the technique will help to develop a reflexive process of the future managers in the training.

Надійшла 17 вересня 2009 р.

Т. К. СМІРНОВА

Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Наукові праці МАУП, 2009, вип. 4(23), с. 231–234

Розкрито актуальність дослідження проблем, пов'язаних з дезадаптацією випускників, що прийшли на своє перше робоче місце, а також процес адаптації фахівців, випускників вузів як нових членів колективу та соціально-психологічна структура труднощів цього аспекту адаптації.

Людина на різних життєвих етапах постійно стикається з проблемою адаптації — до нового робочого місця, нової роботи, нового соціального оточення, до проживання в іншій країні, до хвороби, адаптація жінок у період вагітності, адаптація до нових сімейних умов (наприклад, шлюб) та ін.

Молодий спеціаліст стикається ще з проблемою адаптації до нової соціальної ролі, а саме до ролі працівника.

Випускники вузів як молоді спеціалісти знають, що їм не буде легко працювати після закінчення навчального закладу, але кожен з них планує впоратися з труднощами. У колишніх студентів з'являються соціально-психологічні відмінності в організації робочого процесу: переглядаються старі уявлення про себе; реальність навчання часто суперечить уявленням про навчання в новому навчальному закладі (на новому освітньому ступені) і способам освоєння реальних робочих навичок та встановлення відносин у трудовому колективі. Молодим фахівцям важко адаптуватися на робочих місцях.

На адаптацію в освоєнні нової професії, на звикання до нового статусу працівника впливають безліч чинників — соціоекономічний статус, етнічна належність, інтелект, спеціальні здібності, стать, професія батьків, Я-концепція, індивідуальні особливості людини і практичні міркування. Виходячи з чинників, що впливають на професійне становлення, можна відзначити, що його всебічний аналіз можливий лише при розгляді соціальних, економічних, культурологічних

і психологічних точок зору [1]. Треба пам'ятати, що багато соціальних і психологічних впливів, що формують вибір, здійснюються ще в дитинстві [6]. Д. Супер і Р. Хайвігхерст вважають, що до 15 років люди вже окреслюють попередній план своєї майбутньої кар'єри, формують спільні уявлення про майбутню діяльність, набувають рис вдачі, необхідних для успішної (невдалої) роботи у вибраній сфері.

У сучасному суспільстві проблема активної людини та її дезадаптація є однією з ключових у психологічній науці. Високі темпи життя, постійні інформаційні перевантаження і дефіцит часу все більше впливають на психіку особистості і стають причинами різних відхилень в нормальній діяльності окремих чи багатьох функціональних систем організму. Різномісна і тривала дія несприятливих соціальних, психологічних, економічних чинників зумовлює велике нервово-психічне напруження, яке здатне викликати різноманітні негативні вияви в поведінці і призводити до нервово-психічних розладів [3]. До чинників, що негативно впливають на процес адаптації особи, належать конформізм (погоджується); невпевненість у собі (часто супроводить загальну низьку самооцінку), а також дуже сильна впевненість (самовпевненість); емоційна пригніченість і стійке домінування негативних емоцій; домінування мотивації уникнення невдачі над мотивацією прагнення до успіху; висока тривожність як особиста риса; сильні механізми особистого захисту та ін. [9].

У наш час активно вивчається проблема психологічного стресу у трудовій та навчальній діяльності, впливу інформаційних чинників на діяльність людини та її стан. Проблеми розвитку та діагностики стресів і неврозів досліджувались у працях Б. Карвасарського, В. Мясичева, А. Свядоша, З. Фрейда, А. Адлера, М. Хананашвілі, В. Бодрова та ін.

Стрес не зводиться лише до емоційного феномена, а детермінується і відображається в мотиваційних, когнітивних, вольових, характерологічних та інших компонентах особистості. Саме тому феномен стресу потребує спеціального психологічного вивчення [4]. Вважається, що будь-який різновид стресу є інформаційним.

На сьогодні спостерігається тенденція до значного зростання кількості нервових розладів та розладів психіки і поведінки. Довготривале обмеження доступу до специфічної інформації або надлишок інформації, брак відпрацьованих механізмів творчого пристосування до реальної дійсності та зміни ситуації викликають порушення вищої нервової діяльності, функцій сну, порушення контактів з оточуючими, виникнення делінквентної поведінки на робочому місці у молодих спеціалістів, що є результатом розвитку інформаційних стресів і неврозів. Деадаптація активної людини до стрімких змін навколишнього середовища, виявлення механізмів її виникнення набуває все більшого значення для сучасної науки.

Поглиблене соціально-психологічне вивчення людини в процесі становлення і реалізації професійної діяльності передбачає врахування природних, психологічних і соціальних можливостей розвитку особи. Важливо не лише проголосити, що суб'єкт праці формується в діяльності, а й знаходити основні природні, психологічні і соціальні орієнтири, які сприяють самоактуалізації особистості, оскільки практична реалізація потенціалу людини, зокрема у професійній діяльності, — одна з важливих потреб особи, незалежно від того, яким є цей потенціал. Для цього суспільство повинне використовувати той досвід психологічної науки в плані діагностики і прогнозування особових характеристик, який вже є, а також створити необхідні умови для самореалізації потенціалу кожної людини.

Крім того, вивчення даної теми є важливою умовою для оптимізації психічної діяльності, її управління з метою максимального пристосування особистості до мінливих умов середовища.

Відомо, що комплексне прогнозування активності людини як професіонала, її місце в про-

фесійному колективі та розвиток людини як особистості є дуже складним завданням. При прогнозуванні особлива увага, як правило, спрямована на розробку якісних характеристик соціального ідеалу і еталонних вимог до професіонала, на нормативні показники (індикатори) особових характеристик з урахуванням статусу, віку, статі та інших соціальних чинників, здатних вплинути на адаптацію та на професійну діяльність недавнього випускника. Це потрібно для забезпечення достатньої надійності прогнозу адаптації, професійної діяльності і кар'єрних перспектив.

Складність полягає в тому, що в соціології, економіці і психології не існує ще досить надійних критеріїв ефективності адаптації молодих фахівців, що ускладнює формування точного прогнозу ефективності становлення молодого фахівця на різних етапах навчання, насамперед в умовах вузу і на початку діяльності. Критерії оптимального співвідношення ефективності діяльності працівника і особових характеристик мають бути закладені в систему показників прогнозу розвитку адаптації та професійної перспективи.

Процес адаптації фахівців, випускників вузів як нових членів колективу та соціально-психологічна структура труднощів цього аспекта адаптації теж займають важливе місце при дослідженні. Лише за останні роки проблема адаптації молоді до нового колективу стала предметом спеціальних досліджень. Молоді спеціалісти стикаються з низкою проблем, що пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до роботи, з руйнуванням роками вироблених установок, навичок, звичок, ролей, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи, вузу та юнацьких колективів, втрати роками закріплених взаємин з колективом та з формуванням нових навичок, а також з невідповідністю здійснювати психологічну саморегуляцію власної діяльності та поведінки. Зі вступом на нову посаду юнаки і дівчата потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминує спричиняє руйнування динамічного стереотипу і пов'язаних з ним емоційних переживань.

Нерідко соціально-психологічна деадаптація породжує втрату сформованих позитивних установок і відносин працівника-новачка в колективі. Важким наслідком деадаптації є стан напруженості і фрустрації, зниження активності у роботі, втрата інтересу до громадської роботи, погіршення поведінки, невдачі при виконанні реальних завдань, а іноді втрата віри у свої можливості, розчарування у життєвих планах, можливо, навіть обраною професією. Може виникнути раннє про-

фесійне вигорання. Як крайній випадок можливі вияви делінквентної поведінки — протиправне невиконання або неналежне виконання працівником своїх трудових обов'язків, невихід на роботу без поважних причин, поява на роботі у стані алкогольного, наркотичного або токсичного сп'яніння, вживання спиртних напоїв, порушення правил охорони праці, висока конфліктність та ін. Усе це призводить до психічного перевантаження, яке, власне, і знижує додатково адаптаційні можливості, сприяє порушенню психічного та/або психологічного здоров'я особистості.

Потрібна професійна адаптація працівника — недавнього випускника до службової діяльності. На її процес впливають три основних чинники: 1) чинники ергономіки і навколишнього середовища; 2) індивідуально-особистісні чинники працівника, у тому числі рівень розвитку адаптаційних здібностей; 3) чинники управління процесом професійної адаптації.

Перші кілька місяців роботи є дуже важливими для молодого спеціаліста, оскільки саме в цей час у працівника-новачка відбувається багато емоційно-особистісних і когнітивних змін — нерідко кількість цих змін перевищує ту, яка припадає на весь період навчання у вищому освітньому закладі. Вони зумовлені ситуацією нових і незвичних вимог для студента.

До індивідуально-особистісних чинників, що визначають процес професійної адаптації, належать такі: вихідний (переадаптаційний) рівень знань і умінь співробітника; мотивація діяльності і рівень мобілізованої; адаптаційні здібності, що охоплюють низку психологічних властивостей і вмій.

Соціально-психологічна адаптація пов'язана з входженням працівника в систему міжособових взаємин професійного колективу, досягненням певного соціометричного статусу, прийняттям норм і традицій колективу. Тут великого значення набувають адаптаційні здібності, пов'язані із спілкуванням, емпатією, сприйняттям і розумінням один одного, регулюванням уявлень один про одного і відповідних очікувань.

Психологічний супровід процесу адаптації співробітників і "входження" в професію має будуватися з урахуванням важливості адаптаційних здібностей та інших психологічних якостей особи.

На першому етапі основним завданням психолога є вивчення і аналіз адаптаційних здібностей (адаптивності) та інших психологічних особливостей адаптантів. Як методи дослідження доцільно використовувати тести та особові опиту-

вальники, у тому числі спеціалізовані для діагностики адаптивності (опитувальник для виявлення домінантного інстинкту В. Гарбузова, багаторівневий особовий опитувальник "Адаптивність" та ін.) Крім цього, можна залучати результати спостереження, індивідуальних консультацій, анкетування і бесід.

На другому етапі психологічного супроводу, використовуючи наявну психологічну інформацію про адаптантів, потрібно ставити завдання щодо формування у них індивідуального стилю професійної діяльності, що відповідатиме їхнім адаптаційним здібностям та іншим особовим якостям. Основу індивідуального стилю професійної діяльності можуть формувати такі чинники:

- професійна освіта (фактичні професійні знання, правова письменність, володіння заходами особистої безпеки, освоєння тактики поведінки в різних службових ситуаціях та ін.);
- знання співробітником своїх психологічних особливостей і проблем;
- уміння психологічно грамотно взаємодіяти з іншими людьми;
- наявність інформації про психологічні професійно значущі якості;
- уявлення про найбільш поширені варіанти індивідуальних стилів професійної діяльності;
- розуміння того, що процес трудового становлення у складних видах діяльності неможливий без активного створення індивідуальних форм і методів досягнення професійного результату;
- вміння самостійно виходити з несприятливих у психологічному сенсі станів (стрес, страх та ін.).

Третім етапом психологічного супроводу адаптації працівників є контроль за становленням індивідуального стилю діяльності та його коригуванням на основі використання різних особливостей особистої адаптивності.

Таким чином, проблема адаптації — дезадаптації вимагає як спеціального теоретичного вивчення цього процесу, так і експериментальної перевірки системи навчально-виховних заходів, "супроводу" новачка, здатної прискорити його входження до колективу, звести до мінімуму наслідки дезадаптації. Особливо це важливо для активної людини, яка прагне, але не знає, яким чином виявити свою активність на новому місці роботи.



Література

1. Адаптация и управление свойствами организма / Под ред. А. П. Сорокина, Г. В. Стельникова, А. Н. Вазина. — М.: Медицина, 1977. — 304 с.
2. Адаптация человека / Под ред. В. И. Варабашевой, И. И. Лихницкой. — Л.: Наука, 1972. — 268 с.
3. Александровский Ю. А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация. — М.: Медицина, 1976. — 272 с.
4. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. — М.: ПЭР СЭ, 2006. — 528 с.
5. Дубровина И. В. Практическая психология образования. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
6. Никитина Н. Н., Кислинская Н. В. Введение в педагогическую деятельность. Теория и практика. — М.: ACADEMIA, 2004. — 216 с.
7. Основы физиологии человека: Учебник для высш. учеб. завед.: В 2 т. / Под ред. Б. И. Ткаченко. — СПб.: Междунар. Фонд истории науки, 1994. — Т. 2. — 413 с.
8. Прусов В. П. Социальные и психологические проблемы целевой интенсивной подготовки специалистов. — Л.: Наука, 1989. — 216 с.
9. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. — М.: Издат. центр "Академия", 2001. — 304 с.

Соціально-психологічна адаптація пов'язана з входженням працівника в систему нових міжособових взаємин професійного колективу, зміною статусу, прийняттям норм і традицій колективу, переглядаються старі уявлення про себе, Я-концепція, індивідуальні особливості людини і практичні міркування. Тут великого значення набувають адаптаційні здібності, пов'язані із спілкуванням, емпатією, сприйняттям і розумінням один одного, регулюванням уявлень один про одного і відповідних очікувань. Потрібен психологічний супровід процесу адаптації співробітників і "входження" в професію, який має будуватися з урахуванням важливості адаптаційних здібностей та інших психологічних якостей особи.

Социально-психологическая адаптация связана с входением работника в систему новых межличных взаимоотношений профессионального коллектива, изменением статуса, принятием норм и традиций коллектива, пересматриваются старые представления о себе, Я-концепция, индивидуальные особенности человека и практические рассуждения. Здесь большое значение приобретают адаптационные способности, связанные с общением, эмпатией, восприятием и пониманием друг друга, регуляцией представлений друг о друге и соответствующих ожиданий. Необходимо психологическое сопровождение процесса адаптации сотрудников и "вхождения" в профессию, который должен строиться с учетом важности адаптационных способностей и других психологических качеств личности.

Social psychological adaptation is connected with the inclusion of employees in the new system of interpersonal relationships in a professional environment. This includes any change of status and the acceptance of possible new norms and traditions. This continues with revising their mental image of themselves, their practical reasoning ability and their self image. Considerable value can be gained by changing their capabilities, communication methods and understanding of each others needs and expectations. To achieve this proper professional Psychological counselling is needed as changes are made to ensure an optimum result.

Надійшла 21 вересня 2009 р.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ АКТИВНЫХ ТЕХНИК ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ

Наукові праці МАУП, 2009, вип. 4(23), с. 235–238

Представлена характеристика научной системы психологических действий (Atps), предназначенной для эффективного обучения и подготовки высококвалифицированных кадров для специальных служб. Даны рекомендации относительно эффективного применения этой системы.

С началом XXI в. международный терроризм не только выдвинулся в число основных транснациональных угроз существованию и развитию современной цивилизации наряду с угрозами распространения оружия массового поражения, возникновения межэтнических конфликтов и экологическими проблемами, но и занял среди них доминирующее положение. Появление на мировой арене этого социально-политического феномена заставило политическое руководство ведущих стран мира в корне изменить свои концептуальные взгляды на традиционную систему «сдерживания и противовесов», долгие годы обеспечивавшую защиту их национальных интересов и поддержание международной безопасности. Стало очевидным: новому глобальному вызову необходимо противопоставить новые подходы и решения, новые возможности и технологии, способные предупредить, защитить и устранить последствия применения ужасающих по силе дестабилизирующего воздействия средств террора. Вместе с тем, как показывает практика, появление нового оружия массового уничтожения всегда вызывает создание средств противодействия. Поэтому вызовы международного терроризма ведут к консолидации всех здоровых сил в обществе, что выражается в принятии мер по борьбе с этой угрозой — национально-правового, организационного, оперативно-тактического и иного характера. На международном уровне такая консолидация способствует заключению различного

рода соглашений, совершенствованию договорно-правовой базы, разработке международных норм и стандартов, регулирующих деятельность национальных и международных органов, призванных бороться с преступностью и терроризмом.

На повестку дня с особой актуальностью встал вопрос об укреплении международного сотрудничества в борьбе с терроризмом, что, в свою очередь, востребовало научного анализа и исследования процессов, направлений и проблем развития антитеррористического сотрудничества, разработки рекомендаций по поводу перехода на качественно новый уровень.

Именно поэтому одним из важных направлений в этой сфере является повышение уровня профессионализма руководящих кадров. Совершенствование оперативно-служебной деятельности антитеррористических структур, выполняющих важные задачи безопасности, во многом зависит от повышения эффективности работы с кадрами, объективной оценки результатов их работы, профессиональных и личных качеств сотрудников, особенно руководящих кадров, наиболее рациональной и целесообразной их расстановки. Принимая во внимание то, что назначение на руководящую должность должно осуществляться с учетом, с одной стороны, профессиональных требований, а с другой — психологических качеств и способностей кандидата, актуальным становится обращение к личности

руководителя и его психологическим особенностям, составляющим основу управленческого потенциала. Нарастающие социальные противоречия между экономически бедными и богатыми странами, получающие свое выражение в террористических действиях, трансформируют национальную идею, превращая ее в конфликтогенную, направленную на решение социально-политических и экономических проблем путем насилия и страха. Нарботанного мировым сообществом комплекса правовых актов по борьбе с терроризмом недостаточно для институционализации международного антитеррористического сотрудничества. В этой связи требуется политическая воля для формирования нового политико-правового института, ответственного за предотвращение глобальной террористической угрозы.

Действие антитеррористических структур на постсоветском пространстве свидетельствует о том, что в современных условиях глобальной нестабильности такие структуры могут быть основой интеграционных процессов во всех сферах международного сотрудничества (финансовой, информационной и т. д.). Игнорирование идеологической и ценностной ориентации террористов затрудняет понимание феномена терроризма, что обуславливает необходимость пересмотра на международном уровне теоретических представлений о стратегии действий в борьбе с террористическими проявлениями на современном этапе.

Предлагаемые критерии развития антитеррористической деятельности позволяют более четко выстраивать различия между внутренними конфликтами, возникающими в том или ином государстве, и эскалацией международного терроризма. К таким индикаторам можно отнести финансирование через границы преступных террористических группировок, расширение наркотрафика и наркоторговли, миную таможенные барьеры, криминальная транснациональная деятельность, направленная на политическую дестабилизацию в тот или другой стране, и др. Устойчивое изменение деятельности террористических организаций различной идейно-политической направленности в сторону повышения терроризма путем выбора в качестве объектов применения насилия и угрозы его применения граждан, не имеющих отношения к политическим противникам террористов, востребовало в рамках международных договоров включения новых договоренностей и принятия практических мер по предотвращению террористических актов, в том числе путем информационного обмена и коорди-

нации мер, связанных с оказанием уголовно-процессуальной помощи.

Демократизация общества с особой остротой поставила проблему оценки профессионализма специалистов, от профессиональной компетентности и профессионально важных качеств которых во многом зависит уровень обеспечения безопасности. Проблеме терроризма как одной из глобальных проблем современности посвящено значительное количество исследований.

Во многих исследованиях акцент в большей степени ставится на отдельных аспектах проявления террора, в меньшей степени — на антитеррористической деятельности (О. Бельков, В. Василенко, Y. Dror, Г. Дэникер, К. Жариков, И. Ильинский, Б. Кагарлицкий, В. Комиссаров, А. Roberts, А. Селиванов, Б. Хоффман, А. Ландбасо, Г. Фишер, Я. Хогг и др.). Во многих психологических и социологических концепциях понятие власти рассматривается тему как центральное, базовое, такое, из которого выводятся другие категории, которые находятся в зависимой от категории власти позиции (J. Waciorski, С. Кравченко, Б. Мшвениерадзе, К. Рассел, Х. Хекхаузен, P. Wiatr и др.).

Анализ ведущих научно-психологических концепций (А. Адлер, М. Фуко, Ф. Зимбардо, М. Ляйпше, З. Фрейд, К. Юнг, К. Горни, В. Райх, Е. Фромм, Е. Ерикссон, Б. Брандшафт и Дж. Атвуд, В. Казмиренко, В. Васютинский и др.) дал возможность выделить основные группы положений, содержание которых является существенным для рассмотрения круга исследуемых проблем. Таким образом, потребность психологической практики и кадрово-управленческой работы в организациях, выполняющих антитеррористическую деятельность, и недостаточная разработанность данной проблемы в современной психологической науке позволяют рассматривать избранную тему как весьма актуальную и значимую в научном, теоретическом и прикладном отношении.

Цель исследования: на основе анализа теоретических предпосылок и эмпирических исследований систематизировать направления и виды психологического вторжения и обеспечения безопасности с помощью контрвторжения. Дать характеристику программе отбора и подготовки солдат для специализированных служб и активного тренинга тактической психоманипуляции для формирования у бойцов специализированных сил необходимых условных рефлексов с целью сохранения их жизни и боеспособности в

экстремальных ситуациях антитеррористических боевых действий.

В условиях глобализации современного общества, в условиях глобальной борьбы с терроризмом роль манипуляции сознанием с помощью психологических методов становится одной из важнейших составляющих в принятии и осуществлении многих стратегических и тактических решений, таких, например, как обеспечение безопасности целых стран и регионов.

Манипуляция сознанием человека и особенно такие методы, как психологическое вторжение и нейролингвистическое программирование, на сегодня являются ключевыми методами во многих отраслях — от управления персоналом в организации до операций специальных служб и контрразведки.

Манипуляция относится к психологическому влиянию, под которым принято понимать воздействие на состояния, чувства, мысли и действия человека или группу лиц с помощью исключительно психологических средств. При этом реципиенту в ряде случаев предоставляется право и время на ответное действие. Манипуляция может выступать в такой форме психологического воздействия, как угроза, просьба, убеждение, внушение, а может принимать и комбинаторные формы.

Обладая знанием о технологии манипулирования сознанием, осуществляемой с помощью различных психологических методов, и о стратегии ее применения, аудитория становится способной идентифицировать подобную деструктивную деятельность в ее начальной стадии.

Научное осмысление приемов и методов манипулятивной практики позволяет осуществлять контроль над эмоциями другого человека или группы лиц, независимо от того, знают они об этом или нет. Систематизация этих методов и приемов позволяет выработать направление действий для специальных антитеррористических служб, занимающихся не только непосредственными боевыми операциями, но и действиями в области разведки и контрразведки.

Активные техники специальной психологии (Atps) — это научная система психологических действий. Целью системы является эффективное обучение и подготовка высококвалифицированных кадров для специальных служб, предназначенных для проведения непосредственных действий.

Система Atps создавалась и совершенствовалась на основе нашего многолетнего опыта практически на всех континентах, при этом учитыва-

лись существующие культурно-религиозные отличия. Это делает данную систему обучения еще более универсальной. Исследования в области научной базы Atps проводились в основном вне Польши во время проведения спецобучения для структур специальных служб разных стран.

Только до 2009 г. было проведено более 130 специализированных тактических курсов. На протяжении многих лет система эффективно используется, что подтверждается в непосредственных операциях во многих регионах мира. При этом Atps предназначена исключительно для специализированных государственных структур, которые ведут непосредственную и многоплановую борьбу с терроризмом.

Система Atps имеет следующие операционные направления:

- 1) информационно-аналитическое;
- 2) неинвазивное формирование общественных (социальных) отношений (манипуляции на тактико-стратегическом уровне);
- 3) поддержка в тактико-боевых операциях.

Психологической задачей Atps на аналитическо-информационном уровне является оснащение курсантов необходимыми психологическими инструментами, позволяющими получить преимущества в необъявленной “войне разумов”. Сущностью этой системы есть обучение курсанта техникам интерперсональной коммуникации на подсознательном уровне, которая является доминирующей и одновременно неконтролируемой в процессе общения.

К неинвазивным инструментам специальной психологии относятся техники активного слушания, анализ вербальных условных раздражителей (стимулов), анализ предпочитаемых перцептивных раздражителей и стилей мышления, а также другие техники, основанные на анализе содержания и смысла источников информации, невысказанных во время процесса сознательного контакта (широкое использование проективных тестов, имеющих динамический характер). На основании этих техник в границах системы Atps была разработана отдельная процедура — психологический “контр-анализ” в контексте операционных действий.

В процессе неинвазивного влияния на формирование социальных отношений главным психологическим направлением является психологическое воздействие на подсознательную сферу потенциального объекта. Этот процесс имеет схожие признаки с аналитическо-информационным направлением. Один из наиболее интересных и

эффективных инструментов психологического воздействия — использование динамических гипнотических индукций в операционном контексте (техники, воздействующие на подсознательную сферу объекта). “Операционный гипноз” очень широко применяется в Atps в таких подструктурах, как поддержка процессов памяти во время бессознательного восприятия, а также в техниках авторегуляции физиологических процессов (автогипноз) в ситуациях непосредственной угрозы жизни и на многих вторых уровнях операционного применения. Одновременно применяется множество разных неинвазивных вспомогательных (укрепляющих) техник, которые влияют непосредственно на характер мотивации, процесс принятия решения, а также “встроенных” техник. Формирование социальных отношений, как и неинвазивный анализ, имеет очень широкий тематический диапазон.

В области тактико-боевых действий Atps мы создали также метод манипуляции аналитическим механизмом. Этот метод имеет исключительные возможности для совершенствования способностей операционных служащих благодаря изменению приоритетов мануального обуславливания на эмоциональное. Целью таких методов является формирование и совершенствование эмоциональных процессов, которые присущи человеку в ситуациях непосредственной угрозы жизни. Такие методы могут применяться в условиях, соответствующих и отражающих эмоцио-

нальные состояния, возникающие во время проведения реальных сложных тактико-боевых операций. Отметим, что многие страны, участвующие в исследованиях системы Atps, открывали для себя логистические возможности для проведения данной программы обучения.

Рассмотренные операциональные направления системы Atps эффективно используются при проведении непосредственных специальных операций.



Литература

1. Воронов В. ОСНАЗ — войска особого назначения. — М.: EKSMO, 2003.
2. Геровски Я. Убийцы и их жертвы / Под ред. Т. Яскевич-Обыдильской. — Краков: Изд-во Ин-та судебных экспертиз, 2003.
3. Гиалдини Г. Оказывание влияния. — Гданськ: Гданское психол. изд-во, 2001.
4. Гордонь Т. Повелители условий. — Вроцлав: Вроцлав. полitol. ин-т, 2002.
5. Дурандин Ц. ЦРУ на войне. — Варшава: Издат. дом Беллона, 2004 (Сер. “Секретные войны”).
6. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием. — М.: EKSMO, 2005.
7. Фабрице Д. Манипуляция. — Познань: Издат. дом “Ребис”, 2005.
8. Халл Я. Искусство психической защиты. — Варшава: Медиум, 2000.

Операційні напрямки системи Atps ефективно використовуються при проведенні безпосередніх спеціальних операцій.

Операциональные направления системы Atps эффективно используются при проведении непосредственных специальных операций.

Operational directions of the system Atps described in article are regularly used at special operations with great success.

Получена 9 октября 2009 г.