

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Проблеми сучасної психології

**Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка,
Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України**

Випуск 34

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2016

УДК 378(082):159.9
ББК 74.58+88я43
П 68

ICV 2013: 5.68
ICV 2014: 39.96
ICV 2015: 65.56
Research Bible
ERIH PLUS

ISSN 2227-6246



cejsh.icm.edu.pl
Google Scholar

Рецензенти:

- Н.І.Жигайло** – доктор психологічних наук, професор, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна
- В.О.Моляко** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна
- Аркадій Мажец** – професор, доктор габілітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, Республіка Польща

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 10 від 27.10.2016 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 14 від 3.11.2016 р.)*

Міжнародна редакційна колегія:

С.Д.Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (головний редактор), Україна; **Г.О.Балл**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **В.В.Клименко**, доктор психологічних наук, професор, Україна; **О.М.Кокун**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Л.А.Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний редактор), Україна; **М.Л.Смульсон**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Н.В.Чепелєва**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Альфред Прітцу**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету імені Зігмунда Фрейда (Австрійська Республіка); **Антон Фабіан**, професор, доктор габілітований, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словацька Республіка); **Юрай Штенцл**, доктор наук, доцент, Вища школа охорони здоров'я та соціальної роботи св. Єлизавети, м. Братислава (Словацька Республіка); **Беата Анна Земба**, доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, ад'юнкт, Жешівський університет (Республіка Польща); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Жешівський університет (Республіка Польща); **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор педагогічних наук, ад'юнкт, Жешівський університет (Республіка Польща); **І.О.Фурманов**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Білоруський державний університет (Республіка Білорусь).

Міжнародна наукова рада:

Євген Глива, доктор філософських наук з психології, іноземний член НАПН України, професор-консультант товариства «Дослідження клінічного гіпнозу» (Австралія); **Роман Трач**, доктор філософських наук, професор, іноземний член НАПН України (США); **Мечислав Радохонський**, доктор габілітований, професор надзвичайний Жешівського університету в Жешові (Республіка Польща); **Мірослав Чапка**, доктор наук з освіти, професор, ректор Вищої школи економіки і адміністрації в Битомі (Республіка Польща); **Лешек Фрідерік Коженювські**, доктор габілітований з економіки, професор, Президент Європейської асоціації безпеки (European Association for Security), науковий редактор загальноєвропейського наукового журналу «Безпекознавство» (Республіка Польща); **Беата Балогава**, професор, доктор габілітований, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **Аліса Петрасова**, доцент, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **В.І.Луговий**, перший віце-президент НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (Україна); **О.Я.Чебикін**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Україна); **Т.С.Яценко**, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Україна).

П 68 Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 34. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – 732 с.

У збірнику наукових праць висвітлено найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників. Здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості й психології навчання.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам, докторантам і аспірантам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 19651-9451 ПР від 30.01.2013 р.

Збірник поновлено у Переліку наукових фахових видань України з психології. Наказ Міністерства освіти і науки України за № 261 від 06.03.2015 року

Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» проіндексовано у міжнародних наукометричних базах: Index Copernicus (IC) (з 2013 р.), GOOGLE SCHOLAR (з 2013 р.), CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) (з 2015 р.), Research Bible (з 2016 р.), ERIH PLUS (з 2016 р.).

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of
Pedagogical Science of Ukraine

Problems of modern psychology

**Collection of research papers of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko
National University,
G.S. Kostiuk Institute of Psychology
at the National Academy of
Pedagogical Science of Ukraine**

Issue 34

Kamianets-Podilskyi
«Aksioma»
2016

UDC 378(082):159.9
UDC 74.58+88я43
P 68

ICV 2013: 5.68
ICV 2014: 39.96
ICV 2015: 65.56
Research Bible
ERIH PLUS

ISSN 2227-6246



cejsh.icm.edu.pl
Google Scholar

Reviewers:

- N.I.Zhyhailo** – Doctor of Psychological Science, Professor, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine
- V.O.Moliako** – Academician of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv
- Arkadiusz Marzec** – Professor, Doctor Habilitated, Jan Długosz University in Częstochowa, Poland

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine (Protocol № 10 of 27.10.2016), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol № 14 of 3.11.2016)

International editorial board:

S.D.Maksymenko, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Director of G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine (Editor-in-Chief), Ukraine; **G.O.Ball**, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **V.V.Klymenko**, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **O.M.Kokun**, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **L.A.Onufrieva**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor (Executive Editor), Ukraine; **M.L.Smulson**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **N.V.Chepelieva**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **Alfred Pritz**, Professor, Doctor of Psychology and Pedagogy, Rector of Sigmund Freud University (Republic of Austria); **Anton Fabian**, Professor, dr hab., Pavol Jozef Šafárik University in Kosice (Slovak Republic); **Juraj Stencl**, Doctor of Science, Assistant Professor, St. Elizabeth Higher School of Health Care and Social Work, Bratislava (Slovak Republic); **Beata Anna Zięba**, Doctor of Humanities in Tutorial and Social Pedagogics, Senior Lecturer, Rzeszów University (Republic of Poland); **Marek Paluch**, Associate Professor, Dr hab. in Humanities, Rzeszów University (Republic of Poland); **Urszula Gruca-Miąsik**, Doctor of Pedagogical Science, Senior Lecturer, Rzeszów University (Republic of Poland); **I.O.Furmanov**, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Psychology, Belarusian State University (Republic of Belarus).

International Scientific Council:

Eugene Hlywa, Philosophy Doctor in Psychology, Foreign Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Consulting Professor at the Australian Society of Clinical Hypnotherapists (Australia); **Roman Trach**, Doctor of Philosophical Science, Professor, Foreign Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine (USA); **Mieczysław Radochoński**, dr hab., Associate Professor, Rzeszów University (Republic of Poland); **Miroslaw Czapka**, Doctor of Educational Science, Professor, Rector of the University of Economics and Administration in Bytom (Republic of Poland); **Leszek Frederyk Korzeniowski**, dr hab. in Economics in Economics, Professor, President of European Association for Security, Scientific Editor of all-European Academic Journal «Defense and Strategy» (Republic of Poland); **Beata Balohova**, Professor, dr hab., Praso University (Slovak Republic); **Alisa Petrasova**, Assistant Professor, Praso University (Slovak Republic); **V.I.Luhovyi**, the First Vice President of NAPS of Ukraine, Academician of NAPS of Ukraine, Doctor of Pedagogical Science, Professor (Ukraine); **O.Y.Chebykin**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor (Ukraine); **T.S.Yatsenko**, Academician of NAPS of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor (Ukraine).

P 68 Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – 732 p.

The collection of research papers is devoted to the scientific discussion of the most actual issues in contemporary psychology. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers. It presents an analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The target readership of the collection of research papers includes professional psychologists, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of psychology as a science.

**UDC 378(082):159.9
LBC 74.58+88ya43**

*Certificate of state registration of the printed
source of mass medium KB № 19651-9451 IIP of 30.01.2013*

The collection of research papers was renewed in the List of specialized scientific editions of Ukraine in psychology. The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 261 of 06.03.2015.

The collection of research papers «Problems of Modern Psychology» is indexed and listed in the international databases: Index Copernicus (IC) from 2013, GOOGLE SCHOLAR from 2013, CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) (from 2015), Research Bible (from 2016), ERIH PLUS (from 2016).

[http://problem.ps.kpnu.edu.ua/en/
kpnu_lab_ps@ukr.net](http://problem.ps.kpnu.edu.ua/en/kpnu_lab_ps@ukr.net)

© Authors of the papers, 2016
© «Aksioma», publication, 2016

Теорія учбової діяльності В.В. Давидова

Maksymenko S.D. V.V. Davydov's theory of educational activities / S.D. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 7–16.

С.Д. Максименко. Теорія учбової діяльності В.В. Давидова. Досліджено зв'язок розгорнутого аналізу з вирішенням учбових задач. Констатовано, що уявний перехід від окремих особливостей до закономірних залежностей, здійснюваний у процесі аналізу шляхом перетворення даної ситуації за допомогою визначених розумових дій, має не тільки особливе значення для формування у дітей інтелектуальних здібностей, але і для загального психічного розвитку, і, у цілому, розумового та естетичного виховання. Встановлено, що повноцінний аналіз процесу навчання можливий лише на основі адекватних положень загальнопсихологічної теорії діяльності. На основі цілісного діяльнісного трактування психіки, свідомості, особистості у працях цих учених сформульовано положення щодо навчання на рівні цілісної особистості та вимоги до мотиваційної сфери особистості, що забезпечує придбання особистісного змісту в ході оволодіння знаннями й уміннями. У придбанні особистісного змісту складається справжня єдність виховання і навчання. Показано, що діяльнісне трактування психіки уможливило успішне вивчення вікових закономірностей походження та формування тих типів діяльності, у середині яких відбувається розвиток свідомості й особистості. Наукове вивчення проблеми розвиваючого навчання безпосередньо пов'язано з постановкою питання про конкретно-історичний підхід до оцінки характеру початкового навчання. Отримано відповідь на багато важливих питань про формування способів теоретичного аналізу, питань рефлексії, форм дій і, з іншого боку, постали нові питання подальшого дослідження шляхів оптимізації навчально-виховного процесу. Зазначено, що тільки через сформовану учбову діяльність можна ввести учнів в основні форми науково-теоретичної свідомості чи мислення.

Ключові слова: теорія, учбова діяльність, В.В. Давидов, теоретичний аналіз, експериментальне дослідження, мислення, розвиток, рефлексія, свідомість, навчально-виховний процес.

С.Д. Максименко. Теория учебной деятельности В.В. Давыдова. Исследована связь развёрнутого анализа с решением учебных задач. Констатировано, что мнимый переход от отдельных особенностей к закономерным зависимостям, осуществляемый в процессе анали-

за путём преобразования данной ситуации с помощью определенных умственных действий, имеет не только особое значение для формирования у детей интеллектуальных способностей, но и для общего психического развития, и, в целом, умственного и эстетического воспитания. Установлено, что полноценный анализ процесса обучения возможен только на основе адекватных положений в психологической теории деятельности. На основе целостной деятельностной трактовки психики, сознания, личности в трудах этих учёных сформулированы положения по обучению на уровне целостной личности и требования к мотивационной сфере личности, обеспечивающей приобретение личностного смысла в ходе овладения знаниями и умениями. В приобретении личностного содержания состоит подлинное единство воспитания и обучения. Показано, что деятельностная трактовка психики делает успешное изучение возрастных закономерностей происхождения и формирования тех типов деятельности, внутри которых происходит развитие сознания и личности. Научное изучение проблемы развивающего обучения напрямую связано с постановкой вопроса о конкретно-историческом подходе к оценке характера начального обучения. Получен ответ на многие важные вопросы о формировании способов теоретического анализа, по рефлексии, форм действий и, с другой стороны, появились новые вопросы дальнейшего исследования путей оптимизации учебно-воспитательного процесса. Отмечено, что только путём сложившейся учебной деятельности можно ввести учащихся в основные формы научно-теоретического сознания или мышления.

Ключевые слова: теория, учебная деятельность, В.В. Давыдов, теоретический анализ, экспериментальное исследование, мышление, развитие, рефлексия, сознание, учебно-воспитательный процесс.

Постановка проблеми. Психологічна теорія взаємозв'язку навчання і розвитку, розроблена Л.С. Виготським, С.Л. Рубінштейном, О.М. Леонтьєвим, П.Я. Гальперіним, Д.Б. Ельконіним, А.В. Запорожцем, висуває положення про особливий етап «відтворюючої діяльності», що виникає і формується у дитини в процесі її розвитку, на основі якої вона уловлює або відтворює загальні здібності людського роду.

Мета нашої роботи – виклад основних аспектів теорії учебної діяльності В.В. Давидова.

Виклад основного матеріалу. Педагогіка в цій області ставить дидактичні завдання удосконалювання змісту і методів навчально-виховної роботи з дітьми, а психологія – питання психодіагностики. Виготський, відкидаючи підхід до зазначеної проблеми закордонних психологів, характеризував її як «... прагнення в аналізі розумового розвитку дитини ретельно розділити те, що йде від розвитку, і те, що йде від навчання, узяти результати обох цих процесів у чистому й ізольованому виді» [Виготський,

1983, с. 251–252]. Ця теорія розкриває взаємозв'язки між психічним розвитком дитини і її вихованням і навчанням. Загальними підставами в її розробці виступають:

– по-перше, соціально-педагогічний аспект, пов'язаний зі зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної і професійної підготовки сучасної людини,

– по-друге, науково-теоретичний аспект, що вивчає внутрішню залежність онтогенетичного розвитку психіки й особистості людини визначеної системи її утворення: навчання і виховання.

Сутність зазначеної проблеми – «взаємозв'язок навчання і виховання» – полягає у вивченні значення загальноосвітньо-виховних систем у розвитку психіки дитини, зокрема – у виявленні внутрішніх джерел і закономірностей цього процесу.

Виготський, відзначаючи, що таке навчання йде слідом за розвитком, «плететься у нього в хвості», висунув ідею конкретно-історичного тлумачення соціального походження родових здібностей, соціальної природи різних форм діяльності присвоєння суспільного досвіду.

Виховання і навчання тут виступає як загальна і необхідна форма психічного розвитку дітей. Психічний розвиток дитини знаходить своє вираження як в результаті змін усередині відтворюючої діяльності, її форм, так і у складі засвоєваних у різних видах діяльності здібностей.

При цьому для вивчення внутрішнього зв'язку виховання й утворення з психічним розвитком, як підкреслював Виготський, необхідні дослідницькі методи, що спрямовані на формування у дітей цілісних видів діяльності і відповідних їм здібностей, а не ефекти засвоєння дитиною окремих понять у процесі навчання й ефекти психічного розвитку.

Серед інших генетично послідовних форм відтворюючої діяльності ми розглянемо учбову діяльність, що дозволяє дитині відтворити здатність до теоретичної орієнтації в дійсності.

Варто помітити, що розвиваюча роль системи виховання й утворення полягає в тім, що сучасному суспільству потрібно формування у дітей нового кола здібностей, тобто організації функціонування нових форм відтворюючої діяльності. «Педагогіка, – писав Виготський, – повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку» [Виготский, 1981а, с. 47].

Проблеми взаємозв'язку навчання і розумового розвитку людини в даний час набули не тільки теоретичного, але і практичного значення, що визначає дійсний рівень шкільної освіти.

Зусилля вчених-психологів спрямовані:

- по-перше, на вирішення питання про шляхи засвоєння знань, що приводять до якісних змін дитячого мислення;
- по-друге, до вивчення тих форм розумової діяльності учня, що забезпечують проникнення в сутність засвоєваних знань.

При вирішенні цих питань психологи спиралися на положення про діалектичний шлях людського пізнання, ідеї діалектичної логіки про спосіб сходження від абстрактного до конкретного як способу викладу наукових знань.

Розробка задач, засобів і визначення результатів навчальної роботи при цьому заснована на представленні про особливий вид діяльності дитини як про спосіб засвоєння. Виникають задачі вивчення якісних форм цієї діяльності, її рівнів і використовуваних операцій, що відповідають різній глибині проникнення дитини в зміст знань.

Сучасні дослідження зазначеного напрямку спираються на результати, отримані різними напрямками радянської психологічної школи. Зусиллями В.В. Давидова, П.Я. Гальперіна, С.Л. Рубінштейна та їх співробітників досліджено зв'язок розгорнутого аналізу з вирішенням учбових задач. Уявний перехід від окремих особливостей до закономірних залежностей, здійснюваний у процесі аналізу шляхом перетворення даної ситуації за допомогою визначених розумових дій, має не тільки особливе значення для формування у дітей інтелектуальних здібностей, але і для загального психічного розвитку, і, в цілому, розумового і естетичного виховання.

Істотним моментом розумового виховання є формування здібностей до уявного експерименту, до інтеріоризованого перетворення предметного змісту дій. Повноцінний аналіз процесу навчання можливий лише на основі адекватних положень загальнопсихологічної теорії діяльності.

На основі цілісного діяльнісного трактування психіки, свідомості, особистості у працях цих учених сформульовані положення як щодо навчання на рівні цілісної особистості, а не окремих її функцій, так і вимоги до мотиваційної сфери особистості, що забезпечує придбання особистісного змісту в ході оволодіння знаннями й уміннями. У придбанні особистісного змісту формується справжня єдність виховання і навчання.

Упередженість людської свідомості, особистісний зміст усвідомлюваного як суб'єктивна форма прояву суспільних відносин

здійснюється суб'єктом лише в діяльності. Перетворення діяльності, супідрядність різних форм і видів її, що відбуваються усередині суспільних відносин, створює особистість.

При цьому практична діяльність як перетворення дійсності відтворює ті її відносини, що у суспільному виді відображені в законах теоретичного мислення людини. Предметно-практична діяльність направляє розвиток мислення і є основою наукового підходу до пізнавальних процесів.

Діяльнісне трактування психіки дозволяє успішно вивчати також вікові закономірності походження і формування тих типів діяльності, усередині яких відбувається розвиток свідомості й особистості.

Поняття «учбова діяльність» як специфічна форма відтворюючої діяльності виступає об'єктом нашого вивчення. Це поняття значно поглибило розуміння процесів засвоєння. Воно було введено на основі діяльнісного трактування понять свідомості й особистості. Наукове вивчення проблеми розвиваючого навчання безпосередньо пов'язано з постановкою питання про конкретно-історичний підхід до оцінки характеру початкового навчання.

Можна відзначити, що соціальні функції традиційної школи визначили її емпірико-утилітарний характер, що робить наголос на удосконалювання наочно-образного мислення. Це породжує ситуацію, при якій традиційне початкове навчання не забезпечує істотного розумового розвитку. Останнє відзначається, наприклад, Б.Г. Ананьевим, Л.В. Занковим та ін. [Ананьев, 1968, Занков, 1982].

Виходячи з цих досліджень, В.В. Давидов і його співробітники висунули задачу істотної зміни змісту і методів початкового навчання, зокрема вирішального впливу учбової діяльності молодших учнів на їх психічний розвиток. Вчені вважають, що без психологічного фундаменту, заснованого на умінні добре учитися, не можна забезпечити ефективне засвоєння дітьми основ сучасної науки і культури. Дана концепція базується на необхідності формування в учнів теоретичного знання, а не емпіричної свідомості, особливістю якого є виділення людиною в різних сферах духовного виробництва загального змісту. «... Застосування адекватних способів побудови наукових понять, художніх образів, моральних цінностей і правових норм» [Давидов, 1996, с. 145].

Зрозуміло, що такі форми теоретичної діяльності реалізуються через визначені здібності. Це здатність побудови людиною

різних ідеальних утворень, що втілюють у собі ті чи інші види діяльності. Ці види діяльності представляють деякий набір, а специфіка їх полягає в тому, що введення в них учня є можливим лише за допомогою особливої учбової діяльності, у якій і відбувається засвоєння цих здібностей.

Відповідно до досліджень психологів школи В.В. Давидова, основними з зазначених здібностей виступають:

- 1) з'ясування загальних умов походження ідеальних утворень;
- 2) простежування відповідності своїх дій умовам (рефлексія);
- 3) виконання дій у внутрішньому плані («в розумі»).

Отже, тільки через сформовану учбову діяльність можна ввести учнів в основні форми науково-теоретичної свідомості чи мислення.

Експериментальне формування такої цілісної системи навчання було почато Д.Б. Ельконіним на початку 60-х років і продовжується дотепер. Д.Б. Ельконін показав, що формування теоретичного мислення, оволодіння учнями якісно новими методами орієнтації у світі, формування здібностей, розвиток особистості відбувається лише усередині повноцінної учбової діяльності. Лише через неї суб'єкт орієнтований на зміну і перетворення самого себе, що складає своєрідність потребнісно-мотиваційної основи справжнього навчання.

Ці дослідження відповіли на багато важливих питань про формування способів теоретичного аналізу, питань рефлексії, форм дій і, з іншого боку, поставили нові питання подальшого дослідження шляхів оптимізації навчально-виховного процесу. Крім того, виникли нові питання до методичного апарату, а саме – до формуючого експерименту як методу активного «вдтворення» особливостей учбової діяльності.

Роботи, виконані під керівництвом В.В. Давидова, показали, що будь-яка інша система початкового навчання, залишаючись на рівні формування емпіричної свідомості, хоча і має деякий розвиваючий ефект, не забезпечує оволодіння здібностями, властивими теоретичній свідомості.

Справа в тому, що багато шкільних задач, які відповідають науковим критеріям культурного рівня суспільства, вимагають для свого вирішення теоретичного підходу й аналізу. Це, у свою чергу, припускає спеціальну організацію учбової діяльності, а питання організації свідомого навчання – відповідного методичного забезпечення.

Працями психологів школи В.В. Давидова встановлено, що справжнє усвідомлення навчання припускає, з одного боку, виконання дітьми відповідних дій, тобто перетворення навчального матеріалу, а з другого – перетворення засвоюваного матеріалу в безпосередню ціль цих дій. Якісне навчання досягається при цьому певною організацією постановки і вирішення дітьми особливих учбових задач.

Розкриття задач, структури і способів використання методів навчання педагогічної науки можливі лише на міцній основі психологічного дослідження проблем навчання, його методів.

Як об'єкт дослідження, формуючий експеримент виступає засобом фундаментальних і прикладних досліджень учбової діяльності в єдиному психолого-педагогічному експерименті. Як метод наукового пізнання він може бути використаний у рамках різних теоретичних підходів у складанні навчальних програм, побудові навчального предмета.

Специфіка використання формуючого експерименту в руслі концепції учбової діяльності в тому, що засвоюваний учнем навчальний матеріал експериментально відтворює умови формування науково-теоретичного мислення за принципом змістовного узагальнення, а організація діяльності навчання – шляхом «сходження від абстрактного до конкретного» (В.В. Давидов).

При цьому висувається вимога, відповідно до якої психолого-дидактичне дослідження керується тим, що формування учбової діяльності має бути спрямоване на подолання опису процесу засвоєння учнями знань, умінь і навичок і заохочення до формувань здібностей і оволодіння поняттями. Формуючий експеримент спрямований на експериментальне відтворення умов реалізації теоретично виділених закономірностей становлення здібностей і властивостей особистості в учбовій діяльності.

Власне психологічна сторона даного вивчення на базі формуючого експерименту – виявлення і глибоке вивчення внутрішніх механізмів регуляції самої цієї діяльності, механізмів процесу засвоєння знань.

Досвід проведення формуючого експерименту Давидова з експериментального конструювання шкільних програм в школі виявив низку вимог до його організації. Відзначимо деякі їхні моменти.

Слід виділити показники формованого явища, що виступає об'єктом психологічного вивчення, і фактори, що зробили вплив на становлення цього явища чи новоутворення. Як перші (залежні змінні), так і другі (незалежні змінні), відповідно до до-

слідницьких гіпотез і задач можуть змінюватися, трансформуватися, доповнюватися, що впливає як на стратегію формуючого експерименту в цілому, так і на окремі моменти в його проведенні: вироблення гіпотез, аналіз даних, характеристики досліджуваного явища.

Лише визначивши і протрактувавши сутності категорій і понять, вибір теорії і закономірностей, тобто вихідних положень дослідника, а також, власне, предмета дослідження, нових сторін досліджуваної проблеми – тобто всього того, що визначає намічену проблему і висунуту гіпотезу, психолог-експериментатор може приступити до безпосереднього здійснення формуючого експерименту, в ході якого здійснюється задумана зміна досліджуваного явища.

Здійснюючи поточний кількісний і якісний аналіз отриманих результатів, дослідник або уточнює гіпотезу, або висуває додаткову, уточнює і коригує план дослідження, вводячи додаткові етапи, нові методики їхнього проведення. Заключний аналіз результатів дослідження, якщо вони відповідають вихідній гіпотезі, а також знаходять адекватне пояснення в рамках прийнятої теорії, дозволяє внести уточнення та доповнює загальну теорію.

Звернімося до деяких сторін формуючого експерименту, розглядаючи компоненти учбової діяльності як його змінні (незалежні і залежні). У першому випадку, тобто при розгляді окремим компонентів учбової діяльності як залежних перемінних, аналіз поточної ситуації в ході навчання охоплює становлення компонентів її структури, її видів, цілей, рівнів.

При цьому можуть висуватися задачі детального вивчення будь-якого компонента учбової діяльності. Це можуть бути: прийняття учнями учбової задачі і самостійна її постановка, формування початкових дій аналізу, порівняння, зміни, моделювання.

Дослідник також може ставити перед собою задачу вивчення узагальнення цих дій на окремих проявах у предметах розглянутого класу. Крім того, піддаються аналізу особливості формування оцінювальної діяльності учня, вміння перетворити й удосконалювати особливу діяльність навчання. У ході поетапного формування дій дослідник одержує адекватну інформацію про хід формування учбової діяльності.

Однак, виходячи з принципів розвиваючого навчання, експериментатор повинен фіксувати не тільки окремі компоненти учбової діяльності, але і динаміку їхніх перетворень і змін. Особлива увага приділяється керованому навчанням спільної учбової діяльності.

Ці зміни можуть стосуватися дослідницького задуму, заміни об'єкта дослідження, зміни центральної гіпотези на теоретичному етапі і побудови формуючого експерименту. Залежними змінними можуть виступати сторони цілісних психічних явищ, зокрема: як теоретичне мислення, мотивація в учбовій діяльності. Відповідно, це може бути досягнуто як шляхом зміни учбової діяльності, так і змінюваних факторів у навчальній програмі.

Висновки. Наукове вивчення проблеми розвиваючого навчання безпосередньо пов'язано з постановкою питання про конкретно-історичний підхід до оцінки характеру початкового навчання. Вивчаючи теорію учбової діяльності В.В.Давидова, отримано відповідь на багато важливих питань про формування способів теоретичного аналізу, питань рефлексії, форм дій і, з іншого боку, постали нові питання подальшого дослідження шляхів оптимізації навчально-виховного процесу. Зазначено, що тільки через сформовану учбову діяльність можна ввести учнів в основні форми науково-теоретичної свідомості чи мислення.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 338 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собр. соч. : В 6-ти т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 4. – 332 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 541с.
5. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1982. – 196 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya / B.G. Anan'ev. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1968. – 338 s.
2. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psihologija / L.S. Vygotskij. – M. : Pedagogika, 1991. – 480 s.
3. Vygotskij L.S. Problema vozrasta / L.S. Vygotskij // Sobr. soch. : V 6-ti t. – M. : Pedagogika, 1983. – T. 4. – 332 s.
4. Davydov V.V. Teorija razvivajushhego obuchenija / V.V. Davydov. – M. : INTOR, 1996. – 541 s.
5. Zankov L.V. O predmete i metodah didakticheskikh issledovanij / L.V. Zankov. – M. : Pedagogika, 1982. – 196 s.

S.D. Maksymenko. V.V. Davydov's theory of educational activities.

The article envisages the connection between the detailed analysis and solution of educational problems. It is noted that the imagined transition from individual features to regular addictions, carried out during the analysis by means of transition of the situation by certain mental activities, has not only a particular importance for developing children's intellectual abilities, but also for overall mental development, and, in general, mental and aesthetic education. It is established that a full analysis of the learning process is possible only through appropriate principles of general psychological theory of activities. In the works of the scientists the principles on training at the level of integrated personality and the requirements to the motivational sphere of personality providing gaining personality-based content during the mastering knowledge and skills are formulated based on the integrated explaining of mind, consciousness and personality. In gaining personality-based content it is a real unity of education and training. It is shown that activity-based explaining of psyche enables successful study of age patterns of the origin and formation of the types of activities which provide the development of mind and personality. The scientific study of the problem on developing training is directly related to the question on the concrete historical approach to the assessment of the nature of primary education. As a result we got an answer to many important questions on the formation of methods of theoretical analysis, on reflection, forms of actions, and, on the other hand, we were faced new questions for further study of ways to optimize the educational process. It is noted that only through existing educational activities the pupils can be introduced into the basic forms of scientific and theoretical thinking or consciousness.

Key words: theory, educational activities, V.V. Davydov, theoretical analysis, experimental study, thinking, development, reflection, consciousness, educational process.

Received July 22, 2016

Revised August 21, 2016

Accepted September 18, 2016

Структурна модель віри в юнацькому віці

Alieksieieva YA. Structural model of faith in youth / YA. Alieksieieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 17–30.

Ю.А. Алексєєва. Структурна модель віри в юнацькому віці. У статті представлено наукові погляди вчених на структуру феномену віри. Презентовані структурні моделі віри особистості свідчать, що віра розглядається вченими як інтегроване психічне утворення, яке вміщує певні компоненти та складові. Теоретичне дослідження структурних моделей віри показало, що вони відображають різні конфігурації психічних явищ. Презентовано авторську модель структури віри в юнацькому віці. Відзначено, що дослідження віри в юнацькому віці спирається на методологічні принципи багаторівневості та ієрархічної організованості психічних процесів. Виділено структурні компоненти віри в юнацькому віці (когнітивний, емоційно-ціннісний, конативний та системотвірний). До когнітивного компонента належать фідогенні, сцієнтогенні та квестіогенні переконання особистості. Фідогенні переконання – погляди особистості, засновані на вірі. Сцієнтогенні переконання засновані на інформації, отриманій в результаті пізнавальної діяльності. Квестіогенні переконання засновані на сумнівах. Емоційно-ціннісний компонент віри в юнацькому віці відображає ієрархію цінностей та вміщує широку палітру почуттів, які супроводжують віру (сумніви, впевненість, любов, надія, довіра, невпевненість, комплекс переживань самоствавлення), що відображають схвалення або відкидання об'єкта віри залежно від ступеня визнання його важливості та актуальності для особистості. Відзначено, що об'єкти віри у свідомості індивіда виступають як ментальні цінності у вигляді концептів (готових поглядів, що містяться в суспільній свідомості) і /або конструктів (результатів власних міркувань, інтерпретацій, уявлень і переконань). Конативний (мотиваційно-поведінковий) компонент віри в юнацькому віці включає мотиваційну та волюву складові особистості, які виражаються в прагненні до дій на основі прийняття рішення. Системотвірним компонентом віри в юнацькому віці є процес пошуку та признання сенсу цінностей, з якими людина стикається у своєму житті. Зроблено висновок, що феномен віри в юнацькому віці має свою специфічну структуру, яка містить певні компоненти.

Ключові слова: віра, структура віри, когнітивний компонент віри, емоційно-ціннісний компонент віри, конативний компонент віри, системотвірний компонент віри, цінності, потреби, переконання, смисл.

Ю.А. Алексеева. Структурная модель веры в юношеском возрасте.

В статье представлены научные взгляды учёных на структуру феномена веры. Представленные структурные модели веры личности свидетельствуют, что вера рассматривается учёными как интегрированное психическое образование, которое содержит определённые компоненты и составляющие. Теоретическое исследование структурных моделей веры показало, что они отражают различные конфигурации психических явлений. Представлена авторская модель структуры веры в юношеском возрасте. Отмечено, что исследование веры в юношеском возрасте опирается на методологические принципы многоуровневости и иерархической организованности психических процессов. Выделены структурные компоненты веры в юношеском возрасте (когнитивный эмоционально-ценностный, конативный и системообразующий). К когнитивному компоненту принадлежат фидогенные, сциентогенные и квестигенные убеждения личности. Фидогенные убеждения – взгляды личности, основанные на вере. Сциентогенные убеждения основаны на информации, полученной в результате познавательной деятельности. Квестигенные убеждения основаны на сомнениях. Эмоционально-ценностный компонент веры в юношеском возрасте отражает иерархию ценностей и содержит широкую палитру чувств, которые сопровождают веру (сомнения, уверенность, любовь, надежда, доверие, неуверенность, комплекс переживаний самоотношения), отражающих одобрение или отвержение объекта веры в зависимости от степени признания его важности и актуальности для личности. Отмечено, что объекты веры в сознании индивида выступают как ментальные ценности в виде концептов (готовых взглядов, содержащиеся в общественном сознании) и / или конструкций (результатов собственных интерпретаций, представлений и убеждений). Конативный (мотивационно-поведенческий) компонент веры в юношеском возрасте включает мотивационную и волевую составляющую личности, которые выражаются в стремлении к действиям на основе принятия решения. Системообразующим компонентом веры в юношеском возрасте является процесс поиска и признания смысла ценностей, с которыми человек сталкивается в своей жизни. Сделан вывод, что феномен веры в юношеском возрасте основывается на специфическом сочетании элементов её структуры и функций.

Ключевые слова: вера, структура веры, когнитивный компонент веры, эмоционально-ценностный компонент веры, конативный компонент веры, системообразующий компонент веры, ценности, потребности, убеждения, смысл.

Постановка проблеми. Сьогодні одним із актуальних питань психологічної науки є вивчення феномену віри, як духовного стержня особистості, що мобілізує її внутрішні ресурси. Віра як складне особистісне утворення має свою структуру, яка містить певні елементи та відображає їх взаємозв'язок. Вивчення структурних компонентів віри особистості дає можливість краще ди-

ференціювати та діагностувати їх викривлення, які призводять до розвитку непродуктивних форм віри. Тому для об'єктивного розуміння віри в юнацькому віці, як системоутворюючого феномена, необхідним є дослідження її структурної моделі.

Мета статті полягає у презентації структурної моделі віри в юнацькому віці.

Аналіз останніх публікацій та виклад основного матеріалу. Аналізуючи наукові погляди психологів, слід зазначити, що деякі вчені (Дж. Леуба, Д.М. Угринович, Т.О. Казанцева, О.М. Двойнін, В.П. Москалець, О.І. Климішин) здійснювали спроби структурувати таке складне психічне утворення, як віра, в якому, на їх думку, певну роль відіграють усі психічні процеси, включаючи уяву, почуття й волю.

Так, американський психолог Дж. Леуба вважав, що віра особистості включає як її впевненість в істинності певних суджень або поглядів (що передбачає діяльність мислення), так і почуття, потреби, волю до їх реалізації [10].

Д.М. Угринович виділив психологічні особливості віри. По-перше, важливу роль у вірі відіграють почуття людини. Оскільки предмет віри викликає зацікавлене ставлення людини, воно реалізується насамперед в емоційній сфері, спричиняючи ті чи інші почуття та переживання. Діапазон цих переживань може бути досить різним як за змістом, так і за інтенсивністю, однак поза емоційним ставленням віра неможлива. По-друге, віра неможлива поза особистісною оцінкою предмета віри. Ця оцінка найчастіше буває позитивною. Людина вірить у те, що відповідає її ідеалам, прийнятій нею системі цінностей, що приносить їй суб'єктивне моральне задоволення. При цьому сама віра відіграє певну роль у формуванні її ідеалів і ціннісних орієнтацій. Вчений зауважував, що віра (особливо релігійна) існує і за наявності різко негативної оцінки певного явища, образу (віра в «чорну магію», чаклунство, у диявола). Проте, якою б не була оцінка предметів віри, вона в ній обов'язково наявна і накладає певний відбиток на її зміст. По-третє, віра передбачає активне особистісне ставлення до свого предмета, яке зачіпає вольові процеси й проявляється тією чи іншою мірою в поведінці людини. Особистісне, зацікавлене, емоційне й оцінне ставлення людини до предмета власної віри завжди впливає на її поведінку [10].

За науковою позицією В. Л. Петрушенко і Г. Н. Щербакової віру слід вивчати як складне психологічне утворення. Вона містить у собі два компоненти: інтелектуальний і емоційний,

при цьому останній є домінуючим компонентом віри. Віра – це емоційно пережите ставлення суб'єкта до певної сукупності понять і уявлень про реальну або вигадану «дійсність», що визнається істинною, яка не може бути доведена в цей момент. Така дійсність зумовлена якістю соціальної інформації, формується під впливом соціально-історичних цінностей, потреб та інтересів, стає формою суб'єктивного внутрішнього прийняття авторитету й спонукає вольове ставлення, поведінку та вчинки людей. На думку цих вчених, суттєвими особливостями віри є внутрішнє прийняття людиною чого-небудь істинного й згода з ним; почуття, що визначає емоційне переживання-ставлення людини до предмета віри; відображення в змісті віри життєво важливих інтересів людей; опора на авторитет; ціннісне ставлення до чого-небудь як до правильного чи неправильного, справедливого чи несправедливого, гарного чи поганого [8].

Російська вчена Т.О. Казанцева у своєму дослідженні доходить висновку, що віра – це комплекс когнітивних, ціннісних, мотиваційних, настановних і афективних утворень. Когнітивний компонент віри, на думку дослідниці, представлений системою уявлень людини про предмет віри, експектаціями стосовно себе та інших, сугестивністю та контрсугестивністю, рівнем критичності. Афективний компонент віри вміщує в себе афекти, пов'язані з предметом віри. Наставний компонент містить систему установок відносно предмета віри, цілей і діяльності людини. Ціннісний компонент презентований ціннісними орієнтаціями, спрямованими на предмет віри [2].

Розглядаючи віру як інтегральну психологічну характеристику, що поєднує в єдине ціле різні явища психічної дійсності, О.М. Двойнін зазначав, що у вірі наявний елемент знання, проте в ній на передній план виступає не об'єктивний зміст цього знання, а значення цього змісту для людини. Психологічною продукцією віри виступає не представленість образу майбутнього у свідомості, а переживання майбутнього в сьогоденні. Вивчаючи зв'язок віри зі смисловою сферою особистості, учений зауважував, що смисл і віра подібні за багатьма характеристиками. Між вірою та смислом існує пряма залежність, втрата смислу завжди пов'язана із втратою віри. Аналізуючи взаємозв'язок віри з переконаннями, він підкреслював, що віра нетотожна переконанням людини. І пояснював це тим, що переконання – це результат особистісного розвитку людини і відносно статичні утворення, а віра присутня у людини незалежно від ступеня сформованості переконань і має динамічний характер [1].

Відомий український психолог В.П. Москалець виділяв у структурі релігійної віри раціональний, емоційний і вольовий компоненти. Аналізуючи релігійні почуття, він підкреслював, що емоційний елемент віри утворюють звичайні емоційні переживання (стани, процеси), які спрямовуються на релігійний об'єкт. Емоційні переживання зумовлюють особистісну значущість, цінність віри для суб'єкта і утворюють основу, ґрунт її функціональної динаміки. Релігійні почуття – сталі і тривалі емоційні стани, об'єктом яких є Бог, надприродні істоти, релігійні цінності. До таких почуттів належать релігійна любов, релігійний страх, релігійне почуття піднесеного тощо. Розглядаючи взаємозв'язок раціонального та емоційного компонентів із волею, вчений стверджував: якщо розум, інтуїція, емоційні переживання суб'єкта вибирають «бути у вірі», його воля забезпечує відповідну саморегуляцію на цьому шляху [7].

Досліджуючи феноменологію релігійної віри в рамках християнсько-орієнтовного підходу, О.І. Климичин виділила в ній чотири структурні компоненти: 1) сфера несвідомого як апіорне онтологічне джерело; 2) когнітивно-рефлексивний, що забезпечує усвідомлення об'єкта віри; 3) емоційно-ціннісний, що забезпечує емоційну значущість об'єкта віри; 4) мотиваційно-вольовий, що полягає у здатності людини до дій згідно з релігійною вірою [4].

Отже, презентовані структурні моделі віри особистості свідчать, що віра розглядається вченими як інтегроване психічне утворення, яке вміщує певні компоненти та складові. Теоретичне дослідження структурних моделей віри показало, що вони відображають різні конфігурації психічних явищ.

Розуміння природи віри через призму методологічного принципу багаторівневості та ієрархічної організованості психічних процесів і явищ дало можливість розглядати її структуру в рамках таких компонентів, як когнітивний, емоційно-ціннісний, конативний та системотвірний. Опишемо структурні компоненти віри в юнацькому віці більш докладно.

Віра є складним, системно організованим та інтегрованим утворенням, яке на когнітивному рівні презентовано у формі індивідуально організованих комплексів специфічних переконань. Відповідно до запропонованої нами термінології, когнітивний рівень містить співвідношення цілого комплексу індивідуальних ієрархічно організованих переконань, що динамічно трансформуються в процесі розвитку особистості. До них належать фідегенні (від лат. *fide* – віра) переконання – погляди осо-

бистості, засновані на вірі. У свідомості та несвідомому людини існує шар поглядів і переконань, що стосуються цілої низки побутових, соціальних, духовних проблем, які не знайшли і поки не знаходять підтверджень у науці, тому не можуть бути визнані достовірними та реальними. Ці переконання пов'язані, наприклад, з уявленнями людини про Бога, душу, безсмертя та ін.

У скарбничці юнацьких переконань існують такі, що виникають на основі готових знань (сцієнтогенних переконань, в основі яких лежить інформація, отримана в результаті пізнавальної діяльності і виражена у вербальній та знаково-символічній формі, визнана соціумом та науками). Система переконань включає також позиції індивіда, в основі яких лежать сумніви (лат. *quaestio* – сумнів) – квестіогенні переконання. Їх співвідношення в різних ситуаціях визначає стратегію і тактику вибору цілей і засобів досягнення цілей, супроводжує відповідну мотивацію. Ті й інші можуть бути раціональними, тобто відповідати реальності, та ірраціональними – неймовірними або малоймовірними, а також продуктивними, тобто такими, що дозволяють робити правильний вибір, відтак оцінюються як раціональні, надійні, достовірні, корисні та доцільні.

Емоційно-ціннісний компонент віри в юнацькому віці відображає ієрархію цінностей і вміщує широку палітру почуттів, які супроводжують віру (сумніви, впевненість, любов, надія, довіра, невпевненість, комплекс переживань самоставлення), що відображають схвалення або відкидання об'єкта віри залежно від ступеня визнання його важливості та актуальності для особистості.

Об'єкти віри – конкретні, концептуально пов'язані між собою, інтегровані в єдине ціле елементи форм віри. Наприклад, об'єктами духовно-релігійної віри є Бог, душа, вищі сили, віра в безсмертя і т.д. Тому об'єкти віри у свідомості індивіда виступають як *ментальні цінності* у вигляді концептів (готових поглядів, що містяться в суспільній свідомості) і /або конструктів (результатів власних міркувань, інтерпретацій, уявлень і переконань).

Спробуємо дати більш розширене визначення концептам і конструктам віри. *Концепти віри* – готові, сформовані в процесі соціального розвитку картини світу, які існують у формі установок суспільної свідомості (атитюдів) або колективного несвідомого (архетипів), що відображають сподівання людей стосовно можливості існування вищих і раціональних принципів і правил взаємодії. Концепти об'єктивні і є готовим, сформованим у сус-

пільній свідомості ментальним продуктом, що містять уявлення багатьох мислителів. Людина у процесі соціалізації, залучення до духовних та інших цінностей інтеріоризує їх та ідентифікує себе з ними.

Конструкти віри – думки, ідеї, уявлення, переконання, якими індивід аргументує значущість, користь, доцільність визнання та прийняття об'єкта віри. За допомогою конструктів він прагне вирішувати власні життєві проблеми, робить особистий вибір. Згідно з поглядами Дж. Келлі, викладеними у його теорії, індивід намагається пояснити дійсність, щоб навчитися передбачати події, що впливають на його життя, дивиться на сьогодні так, щоб передбачити майбутнє за допомогою унікальної системи своїх особистісних конструктів, у тому числі й за допомогою конструктів віри [3]. Таким чином, потреба в структуризації навколишнього ціннісного світу для надання йому зрозумілих форм і змісту, співвідносних з уже загальноновизнаною інформацією, породжує прагнення людини до створення конструктів, суб'єктивних пояснювальних оцінних комплексів, що дозволяють визначати смисл цінностей, з якими доводиться стикатися.

Цінність об'єкта віри визначається тим набором якостей (властивостей, ролей, дій, можливостей), які виконують певний спектр функцій, необхідних для задоволення актуальних потреб особистості. Таким чином, між об'єктами, що мають певне ціннісне значення, і потребами особистості встановлюється стійкий континуум, що розвивається, і все це здійснюється через призму виконуваних цінностями функцій. Відтак цінності можуть бути полі-, оліго- або монофункціональними, тобто можуть задовольняти велику, невелику кількість потреб або одиничні потреби людини. Чим більшу кількість різнорівневих потреб здатна задовольнити та чи інша цінність, тим більшою значущістю і смислом вона відображається у свідомості індивіда, тим сильніша віра в неї.

Переживання почуття сумніву виникає в результаті актуалізації квестіогенних переконань – поглядів, що посилюють невпевненість особистості в необхідності визнання якихось фактів і ситуацій. Під сумнівом ми розуміємо невпевненість особистості в адекватному виборі цінності (її вигоди та корисності), мети або завдання, що належить розв'язати, у правильному виборі відповідних засобів досягнення.

Причини сумнівів можна розділити на зовнішні, пов'язані з об'єктивними обставинами переробки інформації, і внутрішні – пов'язані з проблемами особистості. До зовнішніх причин, що

генерують сумніви, слід віднести: недостатнє конструювання ситуації, пов'язане з дефіцитом необхідних знань, що дозволяють правильно оцінити її важливість, надійність і доцільність використання; залежність оцінки цінностей від думки значущих інших, на яких орієнтується особистість; сумнів від того, як ми будемо сприйматися іншими внаслідок неправильного вибору і помилки; сумнів унаслідок недовіри до джерела інформації. До внутрішніх джерел виникнення сумнівів, які спричиняють опір визнанню та прийняттю віри, належать: страх індивіда перед невдачами та поразками, можливими помилками; респондентна фобія (лат. *respondent* – відповідь, відповідальність) – страх брати на себе відповідальність; орієнтація на завищений, максималістський результат, який часто не досягається; непевність у деяких аспектах «Я» (особистісних якостях, власних можливостях), необхідних для розв'язання актуальних завдань; слабкість прогностичної функції мислення, що виникає через нездатність індивіда прогнозувати майбутній результат; непевність у правильному вирішенні актуальних питань і власному виборі. Генералізація сумнівів може стати головним бар'єром у розвитку та збереженні віри, тому чим сильнішим є переживання власної неспроможності або сумнів унаслідок тривожності та підозрливості, тим швидше віра може набувати ілюзорних і навіть патологічних форм.

Базовим емоційним супроводом віри є почуття надії та любові. Надія – пролонгована віра, стан переживання поки збереженого смислу. Втрата надії супроводжується втратою смислу, втратою віри та любові. Старий афоризм «Надія вмирає останньою» є лаконічним відображенням цього взаємозв'язку. Любов – активатор віри, привертальний фактор до пошуку смислу. Любов є умовою виникнення віри, а віра можлива за умови любові. Або, інакше кажучи, ми віримо, тому що любимо, і любимо, тому що віримо. Кому (або у що) ми віримо, того (або те) ми любимо. І навпаки. Таким чином, віру, надію та любов необхідно розглядати не тільки як красиву духовну метафору, що відтворює людські ідеали та сподівання, а як екзистенціальну емоційну і метапотребнісну тріаду, яка бере участь у формуванні та задоволенні іншої універсальної потреби особистості – прагнення до смислу.

Важливою умовою формування віри в себе є комплекс самоствавлень, що впливають на стратегію і тактику поведінки, вибір цілей і засобів їх досягнення, що регулюють дії і вчинки індивіда, визначають мотиваційну детермінацію поведінки. Відповідно до ієрархічної моделі структури самоствавлення, розробленої

В. В. Століним, самоствавлення, як основний елемент самосвідомості, включає такі компоненти: самоповага, самоінтерес, аутосимпатія, очікування ставлення інших, інтегроване відчуття самоствавлення [9].

Самоповага – віра в свої сили, здібності, а також уміння самостійно вирішувати проблеми і завдання, контролювати свої дії та вчинки. Рівень самоповаги залежить від ставлення індивіда до таких своїх глибинних особистісних якостей, як інтелектуальність, успішність, привабливість, сексуальність, моральність і ін. Самоповага визначає вибір особистістю діапазону і масштабу цілей (рівня домагань), впливає на стратегію поведінки.

Самоінтерес – пізнавальне ставлення до свого внутрішнього світу, до власних думок, відчуттів, намірів, спогадів, свого минулого і змін у майбутньому, переживання близькості до самого себе. Самоінтерес виявляється в схильності індивіда до ведення внутрішнього діалогу із собою, впевненості у своїй цікавості, домінуванню власних поглядів на зовнішні події і складнощі свого внутрішнього світу.

Аутосимпатія – зміст емоційного ставлення до себе, рівень самосприйняття: позитивне або презирливе ставлення зі схильністю до самоосуду. Аутосимпатія виражається в задоволеності своїми поточними досягненнями або частих переживаннях власної недосконалості, відчуттів досади, сорому і провини.

Очікування ставлення інших – орієнтація людини на думку інших про себе, залежність самоствавлення від чужих оцінок. Адекватне сприйняття чужої думки про себе залежить від уміння резонувати з когнітивними і емоційними станами людей і відчувати їх запити. Рівень очікування ставлень інших впливає на формування залежності або незалежності індивіда від оцінок інших людей.

Конативний (мотиваційно-поведінковий) компонент віри в юнацькому віці – сумарна інтегрована тенденція особистості, що виражається в прагненні до дій на основі прийняття, інтеріоризації ціннісного об'єкта віри та ідентифікації з ним. З огляду на ставлення до цінності на емоційному та когнітивному рівнях, а також на доцільність досягнення мети, формується вектор орієнтації дій. Визнання особистістю доцільності досягнення мети, формування програми оволодіння цінністю переживається молодю людиною як прийняття раціонального, адекватного вибору і супроводжується аргументацією (мотиваційною складовою) і появою прагнення до її досягнення (вольова складова). Прагнення до досягнення мети переживається особистістю як актуальний

потребнісний стан, що стає платформою для стійкого цільового вектора, формування специфічної діяльності, спрямованої на досягнення цінності і за допомогою її специфічних і потенційних функцій – на задоволення актуальних потреб.

Потреби – сфера, що є найважливішою складовою віри, рушійною силою психіки. Потреба розглядається як стан, що сигналізує про існування бар'єрів її реалізації та задоволення (І. А. Джидар'ян, В. М. М'ясищев, К. Обухівський), як переживання потреби в ціннісних об'єктах, без яких ускладнюється існування та розвиток (С. Л. Рубінштейн), як прагнення до динамічної розрядки виниклого при цьому напруження (К. Левін), як відхилення від необхідного рівня адаптації та прагнення до відновлення очікуваного результату (Д. К. Мак-Клелланд). Процес задоволення потреб виступає як активність особистості, спрямована на досягнення мети, отже, цю проблему слід розглядати в рамках цілепокладання, можливості осмислення діяльності з точки зору формування цілей, їх досягнення найбільш рентабельним шляхом у рамках припустимого часового ресурсу.

Незважаючи на найширший потребнісний спектр, всі описані та виділені потреби можна об'єднати у п'ять основних груп, тобто виділити, так звану, універсальну «потребнісну пентаду», що специфічно проявляється в різних ментальних полях. До базових можна віднести потреби в самоактуалізації, самоствердженні, ідентифікації, безпеці та пошуку смислу, які беруть активну участь у формуванні віри. Взаємозв'язок між активністю базових потреб особистості та розвитком віри ми обговоримо в наступній публікації.

Отже, на прийняття рішень впливають специфічні комплекси трьох (когнітивного, афективного та конативного) компонентів віри, які мають специфічне онтогенетично утворене особистісне забарвлення, ієрархію й аранжування.

Системотвірним компонентом віри, що організує розвиток особистості в юнацькому віці, виступає пошук і розкриття смислу тієї величезної кількості цінностей, з якими людині доводиться стикатися. Поняття особистісного смислу як базового пояснювального поняття в психології та інших науках було введено О. М. Леонтьєвим ще в сорокових роках минулого сторіччя. На Заході воно розвивалося в таких концепціях, як логотерапія В. Франкла, теорія особистісних конструктів Дж. Келлі, етогенетичний підхід Р. Харре, феноменологічна психотерапія Ю. Джендліна та інших.

О. М. Леонт'єв зазначав, що розшифрування проблеми смислу дозволить краще зрозуміти особистість як особливу форму психологічного виміру [5]. В. Франкл розглядав смислові виміри людини як надбудову над її біологічними та соціальними утвореннями [11]. Багато дослідників даного питання доходять висновку, що вчення про смисл може виконувати функцію базової концептуальної системи в психології, оскільки з її допомогою можна пояснити динаміку формування не тільки відносин всередині особистості, взаємин особистості та соціуму, а й складних трансформацій у масовій психіці в умовах цивілізаційних змін [6, 12].

Смисл виражає ставлення особистості до ціннісного об'єкта через призму оцінки його утилітарності та рентабельності. Пошук смислу дозволяє аргументовано (мотивовано) прийняти та ідентифікувати себе або з усією цінністю (тотальна ідентифікація), або з її частиною (фрагментарна ідентифікація). Пошук смислу, як метапотреба, пронизує всі без винятку свідомі дії особистості і відображається на когнітивному рівні, включаючи мислення та його атрибути, уяву, пам'ять. Людина іноді болісно шукає смисл, застосовуючи в цих випадках усе можливе: логіку, досвід, знання, вміння, допомогу та підтримку інших. Кінцевим результатом пошуку є прийняття або неприйняття смислу, розуміння того, що смисл утрачений або відсутній. Або він сприймається як дещо суперечливе, відтак людина не знає, радіти їй від цього чи страждати. Когнітивна складова смислу вміщує комплекси переконань особистості, які або підтверджують значущість і смисл цінності, або відкидають їх, або викликають сумнів у якихось її аспектах. Віра допомагає нам у цьому, її можна вважати основним інструментом пізнання, визнання та прийняття смислу цінностей навколишнього світу.

Висновки та перспективи. Отже, вивчення даної наукової проблеми показало, що незважаючи на спроби багатьох психологів виділити й описати структуру віри, питання змісту структури віри в юнацькому віці розкрито недостатньо. Систематизація наукових позицій учених та вивчення віри в юнацькому віці через призму методологічного принципу багаторівневості та ієрархічної організованості психічних процесів дозволила виділити когнітивний емоційно-ціннісний, конативний та системотвірний компоненти віри. До когнітивного компонента належать фідогенні, сцієнтогенні та квестіогенні переконання особистості. Емоційно-ціннісний компонент віри в юнацькому віці відобра-

жає ієрархію цінностей та вміщує широку палітру почуттів, які супроводжують віру (сумніви, впевненість, любов, надія, довіра, невпевненість, комплекс переживань самотавлення). Конативний (мотиваційно-поведінковий) компонент віри в юнацькому віці включає мотиваційну та волюву складову особистості, які виражаються в прагненні до дій на основі прийняття рішення. Системотвірним компонентом віри в юнацькому віці є процес пошуку та признання сенсу цінностей, з якими людина стикається у своєму житті. Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у системному дослідженні віри як особистісного феномену, що має певну структуру та функції.

Список використаних джерел

1. Двойнин А. М. Психология верующего: Ценностно-смысловые ориентации и религиозная вера личности: монография / А. М. Двойнин. – СПб. : Речь, 2011. – 224 с.
2. Казанцева Т. А. Вера как социально-психологический феномен и его суггестивный механизм формирования: дис. кандидата психол. наук:19.00.05 / Татьяна Александровна Казанцева. – М., 2007. – 136 с.
3. Келли Дж. Психология личности. Теория личностных конструктов / Дж. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
4. Климишин О. І. Християнсько-психологічні основи духовного розвитку особистості: дис. доктора психол. наук: 19.00.07 / Ольга Іванівна Климишин. – Івано-Франківськ, 2013. – 492 с.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев; [2-е изд., испр.]. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
7. Москалец В. П. Психологія релігії / В. П. Москалец. – К. : Академвидав, 2004. – 240 с.
8. Петрушенко В. Л. Вера в духовном мире личности / В.Л. Петрушенко, Г. Н. Щербакова. – Львов : Вышая шк., 1989. – 96 с.
9. Столин В. В. Уровни и единицы самосознания / В. В. Столин // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Изд-во БАХРАХ-М. – С. 123–155.
10. Угринович Д. М. Психология религии / Д. М. Угринович. – М. : Политиздат, 1986. – 352 с.

11. Франкл В. Воля к смыслу / В. Франкл. – М. : Апрель-Пресс, 2000. – 368 с.
12. Чудновский В. Э. Смысл жизни и судьба / В. Э. Чудновский. – М. : Изд-во «Ось-89», 1997. – 208 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Dvojnin A. M. Psihologija verujushhego: Cennostno-smyslovye orientacii i religioznaja vera lichnosti: Monografija / A. M. Dvojnin. – SPb. : Rech', 2011. – 224 s.
2. Kazanceva T. A. Vera kak social'no-psihologicheskij fenomen i ego suggestivnyj mehanizm formirovanija: dis. kandidata psihol. nauk: 19.00.05 / Tat'jana Aleksandrovna Kazanceva. – M., 2007. – 136 s.
3. Kelli Dzh. Psihologija lichnosti. Teorija lichnostnyh konstruktov / Dzh. Kelli. – SPb. : Rech', 2000. – 249 s.
4. Klymyshyn O. I. Hrystians'ko-psihologichni osnovy duhovnogo rozvytku osobystosti: dys. doktora psihol. nauk: 19.00.07 / Ol'ga Ivanivna Klymyshyn. – Ivano-Frankivs'k, 2013. – 492 s.
5. Leont'ev A. N. Izbrannye psihologicheskie proizvedenija: V 2 t. / A. N. Leont'ev. – M. : Pedagogika, 1983. – T. 2. – 320 s.
6. Leont'ev D. A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti / D. A. Leont'ev; [2-e izd., ispr.]. – M. : Smysl, 2003. – 487 s.
7. Moskalec' V. P. Psihologija religii' / V. P. Moskalec'. – K. : Akademvydav, 2004. – 240 s.
8. Petrushenko V. L. Vera v duhovnom mire lichnosti / V.L. Petrushenko, G. N. Shherbakova. – L'vov : Vyshha shk., 1989. – 96 s.
9. Stolin V. V. Urovni i edinicy samosoznaniya / V. V. Stolin // Psihologija samosoznaniya. Hrestomatija. – Samara : Izd-vo BAHRAH-M. – S. 123–155.
10. Ugrinovich D. M. Psihologija religii / D. M. Ugrinovich. – M. : Politizdat, 1986. – 352 s.
11. Frankl V. Volja k smyslu / V. Frankl. – M. : Aprel'-Press, 2000. – 368 s.
12. Chudnovskij V. Je. Smysl zhizni i sud'ba / V. Je. Chudnovskij. – M. : Izd-vo «Os'-89», 1997. – 208 s.

Y.A. Alieksieieva. Structural model of faith in youth. The article presents the research scientists' views on the structure of the phenomenon of faith. The presented structural models of faith of the personality in adolescence show that faith is seen by the scientists as an integrated psychic

formation which contains certain components and constituents. Theoretical study of structural models of faith showed that they reflected different configurations of the mental phenomena. Author's model of faith in youth is presented. It is noted that the study of faith in adolescence is based on the methodological principles of multilevel and hierarchical arrangements of psychic processes. The structural components of faith in adolescence (cognitive emotional – evaluative, conotative and backbone) are singled out. The cognitive component includes the fidogenic, scientogenic, questiogenic and beliefs of the individual. Fidogenic beliefs are the views of the personality, based on faith. Scientogenic beliefs are based on the information obtained as a result of the cognitive activity. Questiogenic conviction is based on the doubts. The emotionally-valuable component of faith in youth reflects the hierarchy of values and contains a wide range of feelings that accompany the faith (doubt, belief, love, hope, trust, uncertainty, the complex of experiences of the self-attitude), reflecting the approval or rejection of the object of faith, depending on the degree of recognition its importance and actuality to the personality. It is noted that the objects of faith in the mind of the individual appear as mental values in the form of concepts (finished views contained in the public consciousness) and / or constructs (the results of personal interpretations, ideas and beliefs). Conative (motivational-behavioral) component of faith in adolescence includes the motivational and volitional components of personality, which are expressed in the pursuit of actions on the basis of the decision. The backbone component of faith in adolescence is the process of searching for and recognition of the meaning of the values with which the person faces in his life. It is concluded that the phenomenon of faith in adolescence is based on the specific combination of its structure and functions.

Key words: belief, faith structure, cognitive component of faith, emotional – valuable component of faith, conotative component of faith, backbone component of faith, values, needs, beliefs, sense.

Received July 11, 2016

Revised August 25, 2016

Accepted September 16, 2016

I.V. Ananova

ivananova19@gmail.com

I.V. Vashchenko

jarina62@rambler.ru

Особистісні особливості, що визначають схильність до переживання почуття провини

Ananova I.V. Personality characteristics that determine predisposition to experience the feeling of guilt / I.V. Ananova, I.V. Vashchenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 31–45.

I.V. Ананова, I.V. Ващенко. Особистісні особливості, що визначають схильність до переживання почуття провини. У статті представлено результати емпіричного дослідження особистісних особливостей переживання почуття провини. Проаналізовано, що схильність до переживання почуття провини є деструктивною характеристикою, яка разом із рисами, пов'язаними з нею, створює цілісний комплекс особистісних проявів, що визначає переживання почуття провини у неконструктивний спосіб. Визначено стратегії дослідження специфічних особливостей, що диференціюють осіб за рівнем схильності до переживання почуття провини. В результаті порівняння осіб з різним ступенем схильності переживати провину виявлено відмінності у їхній здатності до самозвинувачення, у ставленні до себе, в особливостях реагування в ситуації фрустрації, у використанні механізмів психологічного захисту і копінг-стратегій, а також у вираженості емоційної стійкості. За результатами кореляційного аналізу встановлено, що ступінь схильності переживати почуття провини зумовлюється певною конфігурацією особистісних характеристик, які визначають функціональну специфіку переживання почуття провини: посилення важкості переживання та функцію психологічного захисту. Емпірично визначено специфічні особистісні особливості, що визначають схильність до переживання почуття провини: високий рівень емоційної нестійкості; негативне емоційно-ціннісне ставлення до себе; захисний комплекс, що включає регресію, заміщення, реактивне утворення, проєкцію, раціоналізацію, захисне ставлення до себе і нездатність до витіснення; вираженість таких особливостей переживання почуття провини як схильність очікувати на

I.V. Ananova – the scientific contribution of the co-author is 50%,

I.V. Vashchenko – the scientific contribution of the co-author is 50%.

покарання, орієнтація на нормативність, зацікавленість в інших, вимогливість до себе; виражене самозвинувачення, зосередження на фруструючих обставинах, прагнення контролювати свої емоції в ситуації «провини»; захисна роль самозвинувачення – забезпечення збереження стосунків з іншими, створення образу «морально досконалого себе», звільнення від необхідності діяти.

Ключові слова: почуття провини, схильність до переживання почуття провини, неконструктивне переживання почуття провини, емоційна нестійкість, ставлення до себе, реагування у ситуації фрустрації, механізми психологічного захисту, копінг-стратегії.

И.В. Ананова, И.В. Ващенко. Личностные особенности, определяющие склонность к переживанию чувства вины. В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных особенностей переживания чувства вины. Проанализировано, что склонность к переживанию чувства вины является деструктивной характеристикой, которая вместе со связанными с ней чертами создаёт целостный комплекс личностных проявлений, который определяет неконструктивное переживание чувства вины. Определены стратегии исследования специфических особенностей, которые дифференцируют личности по уровню склонности к переживанию чувства вины. В результате сравнения личностей с различной степенью склонности к переживанию вины выявлены различия в их способности к самообвинению, в самоотношении, в особенностях реагирования в ситуации фрустрации, в использовании механизмов психологической защиты и копинг-стратегий, а также в выраженности эмоциональной устойчивости. По результатам корреляционного анализа установлено, что степень склонности переживать чувство вины обусловлена определенной конфигурацией личностных характеристик, которые определяют функциональную специфику переживания чувства вины: усиление тяжести переживания и функцию психологической защиты. Эмпирически определены специфические личностные особенности, которые определяют склонность к переживанию чувства вины: высокий уровень эмоциональной неустойчивости; негативное эмоционально-ценностное отношение к себе; защитный комплекс, включающий регрессию, замещение, реактивное образование, проекцию, рационализацию, защитное отношение к себе и неспособность к вытеснению; выраженность таких особенностей переживания чувства вины как склонность ожидать наказания, ориентация на нормативность, заинтересованность в других, требовательность к себе; выраженное самообвинение, сосредоточенность на фрустрирующих обстоятельствах, стремление контролировать свои эмоции в ситуации «вины»; защитная роль самообвинения – обеспечение сохранения взаимоотношений с другими, создание образа «морально совершенного себя», освобождение от необходимости действовать.

Ключевые слова: чувство вины, склонность к переживанию чувства вины, неконструктивное переживание чувства вины, эмоциональная

неустойчивость, отношение к себе, реагирование в ситуации фрустрации, механизмы психологической защиты, копинг-стратегии.

Постановка проблеми. Потреби практики надання психологічної допомоги спонукають науковців досліджувати психічні феномени, з якими у своїй повсякденній роботі найчастіше стикаються психологи і психотерапевти. Особливе місце серед таких феноменів, які значуще впливають на життя та психічне здоров'я особистості, займає почуття провини.

Наразі в психології наявні суперечності щодо уявлень про природу та роль почуття провини. Людину, здатну переживати провину, в суспільній думці вважають морально зрілою, відповідальною, емоційно чуйною. Проте, саме ця категорія найчастіше звертається за допомогою спеціалістів з запитом полегшити їх почуття провини. Розв'язання цієї суперечності передбачає опис усього спектру проявів переживання почуття провини особистістю в усій її різноманітності, наукове обґрунтування і розкриття тих чинників, що зумовлюють стійку тенденцію почуватись винним і визначають спосіб переживання. Дослідження особистісних особливостей переживання почуття провини дозволить встановити ті фактори, що зумовлюють його неконструктивність та віднайти критерії і шляхи трансформації такого переживання у конструктивне.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати досліджень О. В. Короткової, І. А. Белік, О. Л. Малєєвої, Л. В. Софійної свідчать, що виражена схильність до переживання почуття провини є деструктивною характеристикою, оскільки пов'язана з базовими соціально-психологічними характеристиками особистості, властивими «суб'єкту ускладненого спілкування» [4]; з низькими показниками адаптивності, самоставлення, загальної задоволеності життям та тривожністю [5]; з чутливістю нервової системи, емотивністю, тривожністю, застряганням особистості [6]; із нездатністю до аналізу своєї поведінки, негативним емоційно-ціннісним ставленням до себе, з низькою осмисленістю життя, емоційною нестабільністю, схильністю до непрямой агресії, дратівливості та ворожості [3]. Схильність до переживання почуття провини як риса особистості разом з іншими особистісними характеристиками (з якими вона пов'язана) створює цілісний комплекс особистісних проявів, що визначає переживання почуття провини у неконструктивний спосіб. Залишається відкритим питання про встановлення тих специфічних особливостей, які є ключовими для виявлення саме неконструктивного переживання почуття провини.

Мета статті: виявити особистісні особливості, що визначають схильність до переживання почуття провини, а відтак його переживання у неконструктивний спосіб.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нездатність долати переживання почуття провини конструктивно найбільш властива особам з високою схильністю до переживання провини. Результати емпіричного аналізу процесу переживання почуття провини [2] звертає нас до дослідження тих характеристик, що визначають успішність / неуспішність переживання, зокрема до дослідження особливостей реагування в ситуації фрустрації, особливостей ставлення до себе, механізмів психологічного захисту та стратегій поведінки-подолання.

З метою дослідження характеристик особистості, схильної до переживання почуття провини, проведено емпіричне дослідження на вибірці 232 особи (130 жінок і 102 чоловіки), поділеній на три групи за ступенем схильності переживати почуття провини: «низький ППВ» (61 особа), «середній ППВ» (113 осіб), «високий ППВ» (58 осіб) (групи еквівалентні за віком і статтю). В якості дослідницького інструментарію були використані: опитувальник для визначення особливостей переживання почуття провини (ППВ) [1], тест малюнкової фрустрації С. Розенцвейга; опитувальник емоційної нестабільності-врівноваженості Г. Айзенка; методика дослідження самоствавлення С. Р. Панталеєва (МІС); опитувальники «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика, Г. Келлермана, Г. Конте (LSI) та «Стратегії долаючої поведінки» С. Фолкмана, Р. Лазаруса (ССП).

Специфічні особистісні особливості ми виділяли на основі застосування двох стратегій: 1) порівняння груп за рівнем вираженості особистісних характеристик з метою визначення тих специфічних рис, що диференціюють осіб за рівнем схильності до переживання почуття провини; 2) встановлення зв'язку між особливостями переживання почуття провини та особистісними характеристиками в кожній групі окремо, з метою визначення тих рис, які найбільшою мірою пов'язані зі зростанням схильності до почуття провини.

У результаті порівняння досліджуваних груп за показниками нейротизму, ставлення до себе, реагування у ситуації фрустрації, механізмів психологічного захисту і копінг-стратегій (відмінності визначались методом порівняння груп на основі критерію *U*-Манна-Уїтні)) виявлено особистісні характеристики особистості, схильної до переживання почуття провини.

В цілому, відмінності між досліджуваними групами полягають у тому, що особи з вираженими проявами переживання почуття провини: 1) емоційно нестабільні. Особливо це виражається у надмірній тривожності, нав'язливості та низькій самооцінці (виявлено значущі відмінності за усіма показниками емоційної нестійкості в трьох групах досліджуваних, виключення складають групи з середнім і високим ППВ, які не відрізняються від показників депресивності, залежності та іпохондрії); 2) мають значно вищі показники самозвинувачення і внутрішньої конфліктності у порівнянні з іншими групами ($p < 0,01$), що проявляється у вираженому самоприниженні, яке характеризується наявністю амбівалентних почуттів, схильністю до самокопання і рефлексії, до переживання негативних емоцій стосовно себе; 3) не схильні емоційно сприймати своє «Я» як цінність (самоцінність ($U=1343$; $p < 0,05$)), незадоволені собою, бажають змін у собі (самоприв'язаність ($U=1358,5$; $p < 0,05$)), порівняно з тими, в кого відсутня тенденція до переживання почуття провини; 4) частіше використовують такі механізми психологічного захисту як проєкція, реактивне утворення і раціоналізація ($p < 0,01$; $p < 0,05$); 5) більш схильні використовувати стратегію «прийняття відповідальності» ($p < 0,01$) ніж виникнення і вирішення проблеми, але й водночас, критикувати і звинувачувати себе; причому зі збільшенням вираженості схильності до переживання провини тенденція шукати причини актуальних труднощів в особистих недоліках та помилках, звинувачувати себе і бути незадоволеним собою підвищується (виявлено значущі відмінності між усіма групами); 6) в ситуації фрустрації частіше фіксують свою увагу на перешкоді, фруструючих обставинах, підкреслюють наявність фрустрації (E') ($U=1385,500$; $p < 0,05$), але водночас, надто вимогливі до себе, схильні до самозвинувачення, без спроб виправдати себе ($I-I$) ($U=1406,500$; $p < 0,05$), а також мають вищий ступінь самостійності у розв'язанні конфліктів або задоволенні ситуаційній потреб (i/e) ($U=1264,500$; $p < 0,01$) порівняно з особами, неохочими до почуття провини.

Особи, які не схильні до переживання почуття провини, в меншій мірі вдаються: 1) до використання механізмів регресії, заміщення та компенсації, порівняно з тими, хто має високі та середні показники ППВ, але частіше до витіснення ($U=1400,500$; $p < 0,05$) ніж ті, хто має високий ППВ; 2) до стратегії «втеча-уникання», порівняно з тими, хто має високі і середні показники ППВ ($p < 0,01$); до стратегії «самоконтролю». порівняно з особами з високим ППВ ($U=250,000$; $p < 0,05$); до стратегії

«пошук соціальної підтримки», порівняно з особами з середнім ППВ ($U=498,000$; $p<0,05$); 3) до самозвинувачення, до визнання своєї провини або відповідальності при виникненні фруструючої ситуації та заподіяні незручності (І) ніж особи з середнім ППВ ($U=2700,000$; $p<0,05$). Проте частіше перекладають відповідальність за розв'язання проблеми або задоволення потреби на партнера по ситуації, частіше демонструють вимогливість до інших, (е) порівняно з особами з високим ППВ ($U=1267,000$; $p<0,01$) та середнім ППВ ($U=2820,000$; $p<0,05$).

Із метою виявлення специфічних особистісних особливостей в осіб, схильних переживати почуття провини, у кожній групі окремо проведено кореляційний аналіз між показниками ППВ та показниками реагування в ситуації фрустрації, ставлення до себе, емоційної нестабільності, механізмів психологічного захисту і копінг-стратегій.

Виявлено, що серед осіб, які мають низький ППВ, більш схильні переживати почуття провини ті, хто має вищі показники тривожності ($0,442$; $p<0,01$) і нав'язливості ($0,406$; $p<0,01$), схильні непокоїтися через дрібниці, виявляти обережність, дисциплінованість, певну педантичність, а в якості захистів використовують регресію ($0,359$; $p<0,01$) і проєкцію ($0,359$; $p<0,01$). Ті, хто очікують на покарання, схильні спрямовувати агресію на себе, оскільки використовують заміщення ($0,394$; $p<0,01$), не здатні вступати у конфронтацію з іншим ($-0,582$; $p<0,01$), внаслідок чого вони виявляють більшу схильність до самозвинувачення ($0,482$; $p<0,01$ (МІС); $0,383$; $p<0,01$ (Айзенк)), мають низьку самооцінку ($-0,431$; $p<0,01$), переконані у неприйнятті іншими ($-0,484$; $p<0,01$), вважають що не заслуговують на їх повагу і симпатію, часто мають депресивні ($-0,478$; $p<0,01$) та іпохондричні ($0,432$; $p<0,01$) переживання. Вимогливість до себе в осіб з низьким ППВ виражається в тому, що у складних, фруструючих обставинах вони схильні брати відповідальність на себе, звинувачувати себе, не вдаючись до якихось виправдань ($0,336$; $p<0,01$). В більшій мірі орієнтовані на дотримання нормативності ті особи з низьким ППВ, що цінують себе ($0,374$; $p<0,01$) і розраховують на повагу та симпатію від інших ($0,470$; $p<0,01$). Зацікавленість в інших спонукає їх до демонстративного захисного самозвинувачення ($0,357$; $p<0,01$), яке завжди містить виправдання себе ($0,255$; $p<0,05$), а також виявляє їх нездатність звинувачувати інших ($-0,303$; $p<0,05$), що забезпечується використанням проєкції ($0,343$; $p<0,01$) та позитивної переоцінки ($0,434$; $p<0,01$), й обумовлено такими характеристиками як дисциплінованість,

совістливість (нав'язливість (0,403; $p < 0,01$)). Схильні до жалкування, особи з низьким ППВ, часто активно заперечують висунуті їм звинувачення, зокрема, і у формі зустрічних претензій або агресії (0,322; $p < 0,05$) (рис. 1).

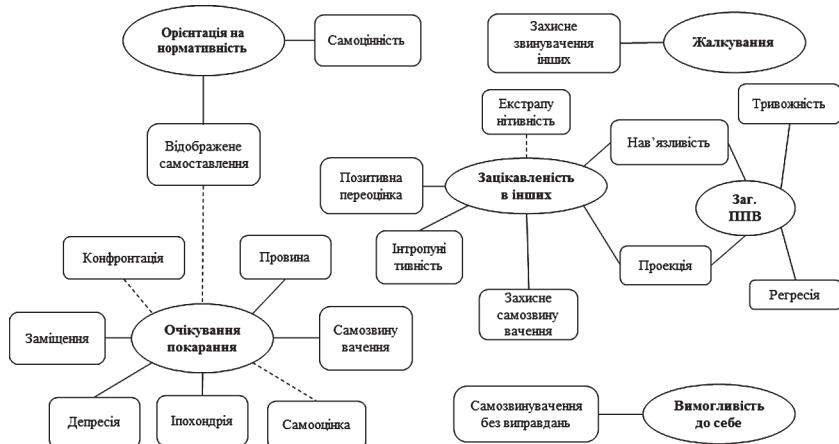


Рис. 1. Кореляційні плеяди для особливостей переживання почуття провини в групі «низький ППВ»

Отже, в осіб з низьким ППВ певні аспекти переживання почуття провини виражені неоднозначно. В цілому можна зазначити, що більш схильні переживати почуття провини й очікувати покарання ті представники цієї групи, які мають низьку самооцінку, переконані у негативному ставленні з боку інших, що є відображенням їх власного ставлення до самих себе, схильні спрямовувати агресію на себе за рахунок роботи заміщення і нездатності проявляти ворожість і агресію по відношенню до інших, а також мають виражені ознаки емоційної нестабільності (тривожність, нав'язливість, депресивність, іпохондричність), як захисти використовують проекцію та регресію, не схильні виправдовувати себе і повністю беруть на себе відповідальність за скоєне, таким чином виявляючи вимогливість до себе. Виявлено й ряд особливостей у переживанні почуття провини особами з низьким ППВ, які виконують захисну функцію. Зокрема, захисне самозвинувачення (часто демонстративне) разом з використанням проекції та позитивної переоцінки сприяє підтримці стосунків з іншими (зацікавленість в інших); заперечення своєї провини та претензії у відповідь на звинувачення від інших, які супроводжуються жалкуванням, забезпечують збереження

позитивного «образу Я» (хоча конфлікт між такими тенденціями залишається), а дотримання нормативності (як орієнтації на схвалення) забезпечується позитивним ставленням до себе (цінуванням себе) та очікуванням гарного ставлення з боку інших.

Серед осіб з середнім ППВ більш схильні пережити почуття провини ті, хто схильний тривожитися (0,351; $p < 0,01$), часто необґрунтовано, пережити через дрібниці, почуватися винним (0,390; $p < 0,01$). Ті, хто очікують на покарання, схильні до самозвинувачення (0,543; $p < 0,01$ (Айзенк); 0,398; $p < 0,01$ (МІС)), внаслідок використання в якості захистів заміщення (0,348; $p < 0,01$) (агресія спрямовується на себе) і регресії (0,383; $p < 0,01$) (перехід до попередніх етапів морального розвитку); мають високий рівень внутрішньої конфліктності (0,414; $p < 0,01$), виражені ознаки депресії (-0,462; $p < 0,01$) та іпохондрії (0,359; $p < 0,01$), мають низьку самооцінку (-0,344; $p < 0,01$), залежні від інших (-0,384; $p < 0,01$), але водночас уникають підтримки з їх боку (-0,273; $p < 0,05$) та дистанціюються від них (0,271; $p < 0,05$). Зацікавленість в інших осіб з середнім ППВ спонукає їх до демонстративного захисного самозвинувачення, яке завжди містить виправдання себе (0,380; $p < 0,01$). А орієнтація на нормативність виключає можливість використання механізмів регресії (-0,384; $p < 0,01$) та втечі-уникання (-0,319; $p < 0,05$) (рис. 2).

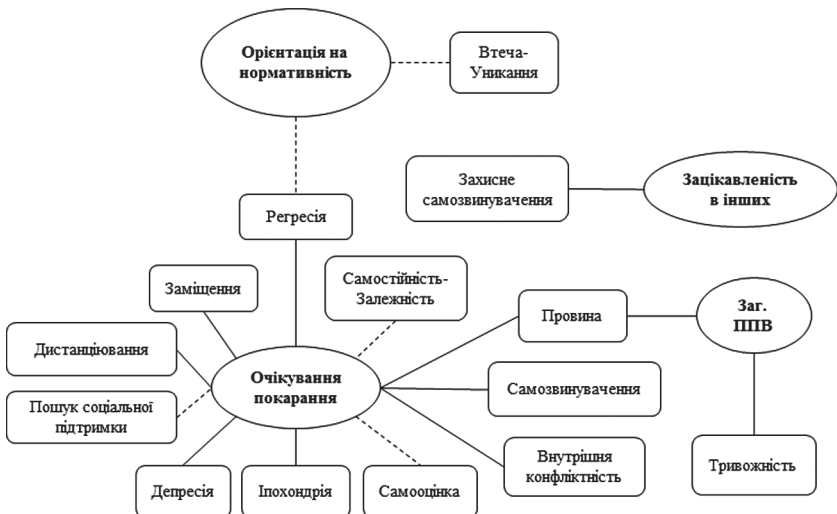


Рис. 2. Кореляційні плеяди для особливостей переживання почуття провини в групі «середній ППВ»

Отже, схильність переживати почуття провини та очікувати покарання в осіб з середнім ППВ визначається їх вираженою емоційною нестійкістю за усіма показниками, провідну роль серед яких відіграє тривожність, високою схильністю до само звинувачення, що забезпечується актуалізацією внутрішніх конфліктів та роботою заміщення і регресії, вираженою низькою самооцінкою, а також вираженою залежністю від інших й водночас дистанціюванням від них. У осіб з середнім ППВ наявне й захисне само звинувачення, часто демонстративне, що містить виправдання себе, яке сприяє підтримці стосунків з іншими (зацікавленість в інших). Дотримання нормативності (як орієнтація на схвалення) протиставляється очікуванню покарання, оскільки забезпечується невикористанням тих способів захисту, які властиві особам схильним переживати почуття провини (регресії та втечі-уникання).

Надмірно виражена схильність переживати почуття провини в осіб з високим ППВ забезпечується роботою специфічного захисного комплексу: активністю реактивного утворення (0,489; $p < 0,01$) і проєкції (0,419; $p < 0,01$), та нездатністю до витіснення (-0,392; $p < 0,01$). Надмірне очікування покарання властиве особам з високим ППВ, надзвичайно залежним від інших (-0,363; $p < 0,01$), з високим ступенем внутрішньої конфліктності (0,472; $p < 0,01$), забезпечується функціонуванням реактивного утворення (0,339; $p < 0,01$). Виражена схильність жалкувати в осіб з високим ППВ, властива схильним надмірно тривожитися (0,411; $p < 0,01$) і почуватися винними (0,357; $p < 0,01$), забезпечується роботою заміщення (0,344; $p < 0,01$) і регресії (0,481; $p < 0,01$). В їх орієнтації на нормативність виражається надмірне прагнення зберегти «позитивний образ Я» не лише для інших, а в першу чергу, для самих себе, за рахунок «закритого» ставлення до себе (0,360; $p < 0,01$). Особи з високим ППВ, надзвичайно зацікавлені в інших, сподіваючись на підтримку (0,460; $p < 0,01$), розуміння і симпатію (0,473; $p < 0,01$) від інших, щиро визнають свою провину, без спроб виправдати себе (0,266; $p < 0,05$), але насправді не здатні вирішити ситуацію (-0,290; $p < 0,05$), не вдаються до активних дій усе виправити. Проте, висока вимогливість до себе спонукає їх до планування вирішення проблем (0,429; $p < 0,01$), до аналізу ситуації та можливих варіантів поведінки (Рис. 3).

Отже, надмірна схильність переживати почуття провини, очікувати покарання і жалкувати, орієнтуватись на нормативність спостерігається в осіб з високим ППВ, що визначається їх

вираженою емоційною нестійкістю (тривогою, залежністю, внутрішньою конфліктністю), забезпечується функціонуванням захисного комплексу, який включає активізацію механізмів реактивного утворення, проєкції, заміщення і регресії, активізацію закритого, захисного ставлення до себе, але виключає використання витіснення. Самозвинувачення тут використовується в якості захисної стратегії, спрямованої на збереження стосунків з іншими, оскільки визнання відповідальності особами з високим ППВ не спричинює їх подальшої активності щодо вирішення проблемної ситуації. Але внутрішній конфлікт полягає і в тому, що особи з високим ППВ вимагають від себе такого активного вирішення, принаймні, планування вирішення проблем.

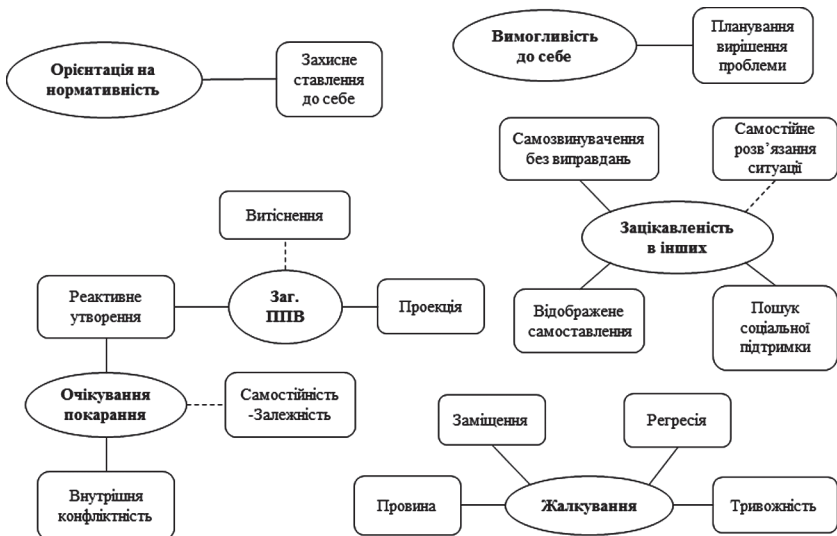


Рис. 3. Кореляційні плеяди для особливостей переживання почуття провини в групі «високий ППВ»

Результати кореляційного аналізу дозволили визначити, що ступінь схильності переживати почуття провини залежить від певної конфігурації особистісних особливостей, які визначають вираженість і функціональну специфіку окремих проявів переживання почуття провини (функцію посилення важкості переживання або функцію психологічного захисту). У осіб з низьким ППВ 1) схильність переживати почуття провини є відображенням негативного аутоагресивного ставлення до себе, що супроводжується очікуванням негативного ставлення з боку інших,

проявами емоційної нестабільності та виявляється очікуванням покарання; 2) позитивне ставлення до себе виявляється через орієнтацію на нормативність (як орієнтацію на схвалення) та супроводжується очікуванням позитивного ставлення від інших; 3) самозвинувачення може мати захисний характер, коли спрямоване на збереження взаємин з іншими, або бути вираженням вимогливості до себе, за умови, що воно не супроводжується спробами виправдати себе; 4) жалкування (як специфічне реагування при переживанні почуття провини) супроводжує прояви агресії у відповідь на звинувачення від інших.

У осіб з середнім ППВ 1) схильність переживати почуття провини визначається, перш за все, вираженою тенденцією очікувати на покарання, а також, вираженою емоційною нестійкістю, наявністю внутрішніх конфліктів, низькою самооцінкою, амбівалентністю у стосунках з іншими – одночасною залежністю від інших та дистанціюванням від них; 2) орієнтація на нормативність передбачає спроможність не вдаватися до захисних (регресії) та копінгових (втечі-унікання) способів втечі від ситуації провини; 3) самозвинувачення має яскраво виражений демонстративний захисний характер і спрямоване на збереження стосунків з іншими.

Надмірна схильність переживати почуття провини осіб з високим ППВ визначається їх вираженою емоційною нестійкістю, наявністю внутрішніх конфліктів, залежністю від інших та забезпечується функціонуванням специфічного захисного комплексу. Усі компоненти переживання почуття провини тут мають ознаки неконструктивності. Очікування покарання та орієнтація на нормативність не протиставляються, а навпаки, об'єднані в єдиний захисний комплекс, що реалізується через реактивне утворення, проєкцію, заміщення, регресію, закрите захисне ставлення до себе та невикористання витіснення. Жалкування є відображенням спрямування агресії проти себе, актуалізації почуття провини і тривоги. Внутрішній конфлікт, що міститься у такому переживанні почуття провини, полягає у вимаганні від себе планувати вирішення проблеми (як вимогливість до себе), але нездатності втілити ці плани у життя, нездатності активно діяти з метою вирішення ситуації. Самозвинувачення (без спроб виправдати себе) в осіб з високим ППВ: 1) є альтернативою розв'язання ситуації (звільняє від необхідності виправляти ситуацію, активно діяти); 2) забезпечує збереження стосунків з іншими; 3) дозволяє сподіватись на підтримку і схвалення (позитивне ставлення) від інших.

Висновки. Отже, *специфічними особливостями, що визначають схильність до переживання почуття провини*, є наступні характеристики: 1) високий загальний рівень емоційної нестабільності (особливо підвищені тривожність, нав'язливість, комплекс неповноцінності, залежність від інших), що може досягати рівня невротичності за рахунок актуалізації внутрішніх конфліктів, та який можна розглядати як вихідний рівень емоційного та поведінкового реагування; 2) негативне емоційно-ціннісне ставлення до себе, яке визначається надмірним самозвинуваченням, наявністю внутрішніх конфліктів, знеціненням себе, очікуванням негативного ставлення від інших; та виражається у незадоволенні собою, прагненні бути іншим, інакшим; вираженій готовності нападати на себе (винуватити себе) та високій готовності очікувати покарання; 3) функціонування захисного комплексу, який включає регресію, заміщення, реактивне утворення, проєкцію, раціоналізацію, захисне ставлення до себе (внутрішню закритість) і нездатність до витіснення; 4) специфічні особливості переживання почуття провини: а) виражена схильність чекати на покарання є виявом негативного емоційно-ціннісного ставлення до себе та визначальним компонентом схильності переживати почуття провини; б) виражена орієнтація на нормативність (як очікування схвалення) виконує функцію психологічного захисту – відображає закриті, захисне ставлення до себе; в) виражене прагнення зберігати стосунки з іншими спонукає до демонстрації самозвинувачення; г) виражена вимогливість до себе (реалізувати таку поведінку, яку індивід не здатний реалізувати) сприяє посиленню внутрішнього конфлікту; 5) специфічне реагування в ситуації «провини»: а) на перцептивному рівні – надмірне зосередження на фруструючих, неприємних обставинах і аспектах ситуації; б) на експресивному рівні – надмірне прагнення контролювати свої емоції, особливо їх поведінкове вираження; в) на поведінковому рівні – виражене самозвинувачення, що відображається на внутрішньому (як елемент ставлення до себе) і на зовнішньому (як копінг-поведінка) планах, та схильність покладати відповідальність за розв'язання ситуації на себе внаслідок нездатності керувати іншими, спонукати їх до вирішення проблеми; 6) самозвинувачення виконує інструментальну, захисну функцію: а) у площині взаємодії з іншим – забезпечує збереження стосунків з іншими, та дозволяє сподіватись на підтримку і схвалення (позитивне ставлення) від інших; б) у площині «образу Я» – створює образ «морально доконалої людини», яка заслуговує на повагу і схвалення; в) у

площині вчинку – є альтернативою розв’язання ситуації, тобто звільняє від необхідності виправляти ситуацію, активно діяти.

Список використаних джерел

1. Ананова І.В. Методика діагностики неконструктивного переживання почуття вини / І.В. Ананова // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам’янець-Подільський: Аксиома, 2015. – Вип. 30. – С. 33–50.
2. Ананова І. В. Процес переживання почуття провини / І. В. Ананова // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Северодонецьк: Вид-во СНУ імені В. Даля, 2015. – № 2 (37). – Т. 3. – С. 22–30.
3. Белик И. А. Чувство вины в связи с особенностями развития личности: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Инна Анатольевна Белик. – Санкт-Петербург, 2006. – 209 с.
4. Короткова Е. В. Социально-психологический анализ вины и стыда как системы отношений личности к себе и другому: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Елена Валерьевна Короткова; Ростовский государственный университет. – Ростов-на-Дону, 2002. – 226 с.
5. Малеева О. Л. Психологічні особливості схильності особистості до переживання почуття провини: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Олена Львівна Малеева. – Одеса, 2007. – 285 с.
6. Софіна Л. В. Індивідуально-психологічні відмінності переживання почуття провини: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Лариса Валеріївна Софіна; КНУШ. – Київ, 2009. – 175 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ananova I.V. Metodyka diagnostyky nekonstruktyvnogo perezhyvannja pochuttja vyny / I.V. Ananova // Problemy suchasnoi' psihologii': zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka; Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraїny / za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi'. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2015. – Vyp. 30. – S. 33–50.

2. Ananova I. V. Proces perezhyvannja pochuttja provyny / I. V. Ananova // Teoretychni i prykladni problemy psihologii': zb.nauk.prac'Shidnoukrai'ns'kogo nacional'nogo universytetu imeni Volodymyra Dalja. – Sevjerodonec'k: Vyd-vo SNU imeni V. Dalja, 2015. – № 2 (37). – Т. 3. – С.22–30.
3. Belik I. A. Chuvstvo viny v svjazi s osobnostjami razvitiya lichnosti: dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, psihologija lichnosti, istorija psihologii» / Inna Anatol'evna Belik. – Sankt-Peterburg, 2006. – 209 s.
4. Korotkova E. V. Social'no-psihologicheskij analiz viny i styda kak sistemy otnoshenij lichnosti k sebe i drugomu: dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.05 «Social'naja psihologija» / Elena Valer'evna Korotkova; Rostovskij gosudarstvennyj universitet. – Rostov-na-Donu, 2002. – 226 s.
5. Maljejeva O.L. Psihologichni osoblyvosti shylnosti osobystosti do perezhyvannja pochuttja provyny: dys. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Zagal'na psihologija, istorija psihologii'» / Olena L'vivna Maljejeva. – Odesa, 2007. – 285 s.
6. Sofina L.V. Indyvidual'no-psihologichni vidminnosti perezhyvannja pochuttja provyny: dys. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Zagal'na psihologija, istorija psihologii'» / Larysa Valerii'vna Sofina; KNUSh. – Kyi'v, 2009. – 175 s.

I.V. Ananova, I.V. Vashchenko. Personality characteristics that determine predisposition to experience the feeling of guilt. The article presents the results of empirical research of personal characteristics of feeling guilt. The analysis shows that the tendency to experience guilt is a destructive characteristic, which together with its associated features creates a coherent set of personal expressions that determines feeling of guilt in unconstructive way. Research strategies of specific characteristics that differentiate individuals with varying degrees of propensity to experience guilt were defined, found differences in their ability to self-incrimination in relation to itself, in reaction on situations of frustration, in use of psychological defense mechanisms and coping strategies, as well as in the severity of emotional stability. The results of correlation analysis revealed that the degree of inclination feeling of guilt predetermined by a configuration of personality characteristics that determine the functional specificity of experiencing guilt: the increase severity of experiences and function of psychological defense. Specific personality traits, that determine the tendency to experience guilt, were determined: a high level of emotional instability; negative emotional-valuable attitude to themselves; protective package that includes regression replacement jet formation, projection, rationalization, protective attitude towards themselves and the inability

to displacement; expression of such characteristics like feeling of guilt as the tendency to expect punishment, focus on regulatory, interest in others, demanding of themselves; expressed self-blame, focus on frustrative circumstances, the desire to control emotions in a situation of feeling guilt; protective role of self-incrimination – preservation of relationships with others, creating an image «I am morally perfect», liberation from the need to act.

Key words: the feeling of guilt, tendency to experience the feeling of guilt, unconstructive feeling of guilt, emotional instability, attitude to itself, reaction in situations of frustration, psychological defense mechanisms, coping strategies.

Received July 10, 2016

Revised August 23, 2016

Accepted September 17, 2016

УДК 37.015.3

Н.В. Билінська
soloves_@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С УЧЕНИКАМИ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ОДАРЁННОСТИ

Bylinska N.V. Pedagogical interaction with pupils with different kinds of endowments / N.V. Bylinska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 45–58.

Н.В. Билінська. Педагогічна взаємодія з учнями з різними видами обдарованості. У статті здійснено аналіз наукових досліджень феномену обдарованості, представлено опис популярних моделей обдарованості, визначено критерії та види обдарованості, які найчастіше зустрічаються. У статті подано результати діагностики особливостей особистості школярів з різними видами обдарованості. В якості діагностичного інструментарію було використано багатофакторний опитувальник особистості Р.Б. Кеттелла, що дозволив зафіксувати емоційні, комунікативні, інтелектуальні властивості особистості, а також властивості саморегуляції, що узагальнюють інформацію людини про саму себе. На підставі проведеного дослідження представлено психологічну характеристику

особистості дітей з технічною, образотворчою, загальною інтелектуальною, сценічною обдарованістю. Інформованість учителя про психологічні особливості особистості обдарованих школярів дозволить оптимізувати і зробити ефективним його педагогічну взаємодію з дітьми з різними видами обдарованості. У зв'язку з цим існує необхідність психолого-педагогічної освіти, мета якого повинна полягати в розширенні кругозору в області психологічних знань і ознайомленні вчителів з науковою інформацією про феномен дитячої обдарованості, її видах, формах прояву, про проблеми взаємодії з учнями з ознаками обдарованості і на формування у педагогів шкіл мотивації до саморозвитку, самоосвіти і потреби до використання психологічних знань в реальній педагогічній практиці. Результати дослідження можуть бути використані в освітньому процесі з підготовки та підвищення кваліфікації педагогів різних спеціалізацій та психологів освітніх закладів.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, обдарованість, види обдарованості, особистість учня, здібності, креативність, інтелект, мислення, моделі обдарованості.

Н.В. Былинская. Педагогическое взаимодействие с учениками с разными видами одарённости. В статье осуществлен анализ научных исследований феномена одарённости, представлено описание популярных моделей одарённости, обозначены критерии и наиболее встречающиеся виды одарённости. В статье излагаются результаты диагностики особенностей личности школьников с разными видами одарённости. В качестве диагностического инструментария был использован многофакторный опросник личности Р.Б. Кеттелла, позволивший зафиксировать эмоциональные, коммуникативные, интеллектуальные свойства личности, а также свойства саморегуляции, обобщающие информацию человека о самом себе. На основании проведённого исследования представлена психологическая характеристика личности детей с технической, изобразительной, общей интеллектуальной, сценической одарённостью. Информированность учителя о психологических особенностях личности одарённых школьников позволит оптимизировать и сделать эффективным его педагогическое взаимодействие с детьми с разными видами одарённости. В связи с этим существует необходимость психолого-педагогического просвещения, цель которого должна заключаться в расширении кругозора в области психологических знаний и ознакомлении учителей с научной информацией о феномене детской одарённости, её видах, формах проявления, о проблемах взаимодействия с учащимися с признаками одарённости и на формирование у педагогов школ мотивации к саморазвитию, самообразованию и потребности к использованию психологических знаний в реальной педагогической практике. Результаты исследования могут быть использованы в образовательном процессе по подготовке и повышению квалификации педагогов различных специализаций и психологов образовательных учреждений.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, одарённость, виды одарённости, личность ученика, способности, креативность, интеллект, мышление, модели одарённости.

Постановка проблемы. Для организации эффективного педагогического взаимодействия с одарённым учеником актуальным является познание учителем личности такого школьника. Именно учителю принадлежит существенная роль в выявлении и поддержке одарённых детей. Педагог оценивает возможности ребёнка, стимулирует развитие его способностей и личности в целом, создаёт ему соответствующие условия образования, что является одной из наиболее сложных и в то же время значимых задач, стоящих перед разными специалистами, сопровождающими детство. Актуальность решения данной задачи обусловлена возрастающей потребностью современного общества в людях, которые не только обладают профессиональными навыками и высокой работоспособностью, но и стремятся к творческим достижениям. Во многих странах мира, в том числе и в Республике Беларусь, человеческий ресурс рассматривается как главное богатство страны, поэтому одной из основных стратегических линий в области государственной образовательной политики является развитие творческой личности и психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей.

Анализ последних исследований и публикаций. За всю историю существования психологической науки многие учёные не раз обращались к вопросу выявления и развития одарённости, что было обусловлено социальными потребностями общества. Так, в первые десятилетия двадцатого века учёными (Э. Мейман, Г. Россоло, П.П. Соколов, В. Штерн, В.М. Экземплярский и др.) стали интенсивно проводиться фундаментальные исследования феномена одарённости в теоретическом и эмпирическом аспектах. У педагогов и психологов вызвали интерес вопросы, связанные преимущественно с определением понятия «одарённость», ее природой и структурой, методами выявления и способами развития. При этом, одни учёные того времени (Г.И. Россоло, В. Штерн и пр.) отождествляли одарённость с умственной способностью приспособления к новым требованиям, задачам и условиям жизни. Такой подход к изучаемому понятию предполагал включение в него всей системы познавательных процессов. Соответственно и методы диагностики были направлены на измерение уровня развития психических процессов. Другие учёные (В.М. Экземплярский, Э. Мейман и пр.) позицию ограничения одарённости только интеллектуальной сферой подвергали кри-

тике, указывая на то, что необходимо учитывать возрастной аспект, уровень развития эмоционально-волевой сферы личности и влияние факторов окружающей среды. В связи с этим стали создаваться специализированные классы и школы для одарённых учащихся, а для выявления данной категории школьников создавались различные шкалы умственного развития, которые активно использовались на практике в течение длительного периода времени.

Однако, уже в 40-50-е годы прошлого века ряд зарубежных ученых (Ж. Торндайк, Л. Терстоун, Б. Саймон, Р. Кэттелл, Дж. Гилфорд и др.) обратили внимание на ограниченность шкал умственного развития и тестов интеллекта в определении и выявлении детской одарённости. Они констатировали, что тестовая диагностика позволяет определить лишь уровень полученных знаний, умений и навыков, но не измеряет природных задатков и интеллект. Приоритетным стало направление в области развития интеллекта и способностей к усвоению академических знаний. В различных странах мира создавались все условия (специальные программы, учебные заведения, диагностики и пр.) для выявления и поддержки интеллектуально развитых детей. В связи с этим определение одарённости сводилось к способности к высоким достижениям в любой сфере деятельности: искусстве, музыке, скульптуре, спорте и пр., сфере межличностных отношений, включая высокую способность к академическим дисциплинам (математическим, естественнонаучным, филологическим).

В дальнейшем достижения в области исследований творческих способностей позволили наполнить понятие «одарённость» новым смыслом. Стало совершенно ясно, что даже очень высокий уровень интеллекта не гарантирует творческих достижений. Проявление самого феномена одарённости зависит не только от природных задатков (как ранее утверждали зарубежные авторы), а и от сенсорных и мыслительных систем, личностных характеристик и др. Различные исследования американских и английских учёных привели к пониманию многогранности процесса одарённости и её интегральной структуры. Очевидно было и то, что источниками одарённости являются и природные и культурно-средовые факторы. Таким образом, с середины XX столетия в зарубежной педагогике и психологии стали появляться новые исследования феномена одарённости. Отсутствие однозначной связи между интеллектом и творческими достижениями привело авторов данных исследований (Дж. Гилфорд,

К. Тейлор, Г. Грубер и др.) к выводу о том, что творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта.

Значительный вклад в исследование одарённости внёс Дж. Гилфорд, разработавший концепцию структуры интеллекта. Компонентами данной структуры являются разнообразные мыслительные способности и операции, среди которых автор выделил способности к конвергентному (интеллектуальному, тестовому) и дивергентному (творческому, креативному) мышлению и обозначил параметры креативности, позволяющие выявлять творческую одарённость [1]. Благодаря концепции Дж. Гилфорда, появились новые методы в развитии и образовании одарённых детей. Педагоги различных учебных заведений получили инструментарий, способствующий измерению познавательной деятельности и творческой активности учащихся.

После ряда проведённых зарубежными учеными исследований, целью которых являлось сравнение испытуемых с высоким уровнем интеллекта и испытуемых с высоким уровнем развития творческих способностей, стало очевидным, что природа одарённости более разнообразна, что креативность (наряду с интеллектом) является одним из компонентов одарённости. С целью выявления и сопровождения одарённых, талантливых детей за рубежом стали появляться новые, более современные модели и концепции одарённости. Одной из популярных является модель, предложенная Дж. Рензулли – известным американским специалистом в области психологии детской одарённости. Данная модель одарённости включает три основных компонента (интеллектуальные способности, креативность, настойчивость), которые, по мнению автора, должны сочетаться с самостоятельным исследовательским поиском и благоприятной для развития одарённости социальной средой [2]. Следует отметить, что предложенная Дж. Рензулли модель одарённости нашла отражение в современных зарубежных подходах к данному феномену (Ф. Монкс, Р. Стернберг, А. Танненбаум, Дж. Фельдхьюзен и др.). Общим для современных зарубежных концепций одарённости является: включение личного фактора в структуру одарённости; понимание изучаемого феномена «одарённость» через способности (не только интеллектуальные, но и общие или специальные); признание одарённости как интегративной личностной характеристики.

В отечественной науке наиболее полное освещение проблема одарённости получила в работах Б.М. Теплова, по мнению кото-

рого, проявление тех или иных способностей и их своеобразное сочетание в деятельности может свидетельствовать об одарённости человека. Под способностями автор подразумевал «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, обеспечивающие успешность выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей» [3, с. 21]. При этом Б.М. Теплов развёл понятия «способность» и «задатки», отмечая, что задатки носят наследственный характер и могут служить лишь предпосылкой к развитию способностей. Он считал категоричным популярное в советской психологии деление на общую и специальную одарённость, полагая, что в одарённости присутствует и общее, и специфическое [3, с. 34].

На основе идей Б.М. Теплова и в результате собственных исследований В.Н. Дружинин приходит к мысли о том, что у человека проявление специальных способностей наблюдается раньше, чем общих. Особое внимание В.Н. Дружинин уделяет общим интеллектуальным способностям индивида, которые дифференцирует, исходя из когнитивной модели переработки информации. По мнению автора, общие интеллектуальные способности и креативность развиваются в процессе социализации индивида и коррелируют с успешностью обучения или выполняемой деятельностью [4, с. 252–253]. Высокий уровень развития способностей, проявляющихся в какой-либо сфере деятельности и обуславливающих успешность её выполнения, может говорить о наличии одарённости у человека. По мнению автора, бывают разные виды одарённости (очевидная, скрытая, потенциальная и др.), поэтому выявление и сопровождение детей с признаками одарённости требует специальной психолого-педагогической подготовки учителя, в рамках которой одарённость нужно рассматривать как многоаспектный феномен.

Н.С. Лейтес констатирует тесную взаимосвязь специфики возраста с благоприятными условиями для развития разных видов одарённости. Автор подвергает критике распространённый в психологии измерительный подход к одарённости, называя его слишком формализованным [5, с. 6]. Проявление тех или иных признаков одарённости Н.С. Лейтес связывает с индивидуально-психологическими и возрастными особенностями личности, внутренними и внешними обстоятельствами. Благодаря такому подходу учёный выявил виды, компоненты и уровни одарённости, обозначил её специфику у детей на разных этапах индивидуального развития, а также представил психологическую характеристику одарённой личности ребёнка.

Інтегративний підхід к дослідванню одарённости, обозначенный и заявленный в исследованиях Н.С. Лейтеса, чётко выражен в концепции А.М. Матюшкина, который подходит к изучаемой проблеме с точки зрения творческого потенциала индивида. По мнению учёного, основой концепции одарённости должны быть исследования в области психологии творчества, а не интеллекта [6]. Такого рода исследования позволят по-новому решить существующие проблемы природы одарённости, её диагностики, проблемы становления, развития и сопровождения творческой личности.

В последние десятилетия в российской психологии получила признание концепция интеллектуальной одарённости, разработанная М.А. Холодной. По мнению исследователя, уровень интеллектуального развития обуславливает содержание и богатство индивидуальной картины мира человека. В качестве показателей интеллектуальной зрелости М.А. Холодная рассматривает различные индивидуальные характеристики и интеллектуальные способности, которые обнаруживаются у одарённых людей. Автор предлагает психологическую модель интеллектуальной одарённости, посредством которой становится возможным выявлять раннюю одарённость, когнитивный ресурс личности, специфику интеллектуальной деятельности, креативные способности с учётом возрастной динамики развития индивида [7].

В качестве «системного, развивающегося в течение всей жизни качества психики, обеспечивающего достижение высоких неординарных результатов в одной или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» определяют одарённость российские авторы «Рабочей концепции одарённости» – РКО (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.Д. Шадриков и др.) [8, с. 3]. Одарённость авторами определяется как интегральная, динамическая характеристика личности; выделяются индикаторы одарённости и чёткие критерии, позволяющие дифференцировать разные виды одарённости; дается психологическая характеристика личности одарённого ребёнка с учётом возрастной специфики и типа развития одарённости [8].

По мнению авторов концепции, важное значение для работы с одарёнными учащимися имеет положение о существовании видов одарённости, для дифференциации которых определены следующие пять критериев:

Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики. Соответственно этому критерию выделяются пять основных видов

деятельности (практическая, познавательная, художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная), которые обеспечиваются тремя главными психическими сферами (интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой).

Широта проявлений одарённости в различных видах деятельности (общая и специальная одарённость).

Особенности возрастного развития одарённости (ранняя и поздняя одарённость).

Степень сформированности одарённости (потенциальная и актуальная одарённость).

Форма проявления одарённости (явная и скрытая) [8].

Исходя из богатого практического опыта работы с одарёнными учащимися, авторы предлагают использовать вместо понятия «одарённый ребёнок» понятие «признаки одарённости ребёнка». К признакам одарённости многие специалисты обычно относят высокое развитие познавательных процессов (памяти, внимания, воображения), неумную познавательную активность ребёнка, раннее развитие понятийного аппарата, нестандартное мышление, богатый словарный запас, креативность, проявление творческой деятельности. Однако Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, Н.С. Лейтес и др. отмечают, что успешность выполняемой деятельности ребёнком, у которого можно зафиксировать те или иные признаки одарённости, определяющие её вид, может быть как необычно высокой, так и замедленной. Поэтому именно одарённые дети чаще других имеют серьёзные проблемы и требуют особого внимания учителей, которые должны организовать оптимальное педагогическое взаимодействие с одарённым ребёнком с разными видами проявления одарённости.

На основе данного концептуального подхода было проведено исследование, **целью** которого выступило изучение особенностей личности школьников с разными видами одарённости.

Изложение основного материала исследования. Виды одарённости выделялись в соответствии с классификацией, изложенной в «Рабочей концепции одарённости» (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин и др.) по критерию «Вид деятельности и обеспечивающие её сферы психики». Для исследования были отобраны следующие виды одарённости: в практической деятельности – одарённость в конструировании (моделировании), в познавательной – общая ин-

теллектуальна одаренність, в художественно-естетическій – сценіческій і образотвірній діяльності. Ввиду того, що проблема виявлення одарених дітей складна, об'ємна во времени і потребує привертання спеціалістів високої кваліфікації, вибірка дітей для дослідження проводилася на основі бесід з психологами освітніх установ, педагогами, на протязі довгого часу працюючими з дітьми і маючими можливість спостерігати динаміку їх розвитку, керівниками студій, а також на основі конкретних результатів діяльності дітей (участіє і успішне виступлення в конкурсах, олімпіадах, виставках, фестиваліях і т.д.).

В дослідженні брали участіє 80 учеників. В якості діагностического інструментарія був використаний Многофакторний опросник особистості Р.Б. Кеттелла. Опросник призначений для виявлення особистісних властивостей, відображаючих відносно стійкі способи взаємодії людини з оточуючим світом і самою собою. Опросник діагностує риси особистості, які Р.Б. Кеттелл називає конституційними факторами (даними людині від народження): виявляються емоційні, комунікативні, інтелектуальні властивості, а також властивості саморегуляції, узагальнюючі інформацію людини про самої себе.

Проведене дослідження виявило специфіку властивостей особистості одарених учеників з різними видами одаренності. Найбільш суттєві і статистическі значимі відмінності спостерігаються в вираженості:

- *общительності*: у школярів з техніческою і сценіческою одаренністю;
- *емоційної стійкості*: у учасників з техніческою і образотвірною одаренністю; з загальною інтелектуальною і образотвірною одаренністю; з техніческою і сценіческою одаренністю;
- *уравновешенності*: у дітей з техніческою і сценіческою одаренністю;
- *домінантності*: у школярів з образотвірною одаренністю і учеників інших груп;
- *озабоченності*: у дітей з образотвірною і сценіческою одаренністю;
- *соціальної смелості*: у учасників з образотвірною одаренністю і іншими групами дітей, а також у школярів з техніческою і сценіческою одаренністю;

- *емоціональної чутливості*: у учеників с обоими видами художественной одарённости и остальными двумя группами школьников;
- *индивидуализма*: у детей с технической и изобразительной одарённостью, а также с технической и сценической одарённостью.

Основные различия между исследуемыми группами респондентов относятся к *коммуникативным* свойствам личности (наиболее отличаются учащиеся с артистической одарённостью от «техников» и «художников») и *емоциональным* свойствам личности (выделяются дети с изобразительной и сценической одарённостью).

На основании проведенного исследования можно представить следующую психологическую характеристику личности одарённого ребёнка.

Ребята с *технической* одарённостью: сдержаны, необщительны, скептически, выдержаны, спокойны, эмоционально устойчивы, работоспособны, реалистично настроены, настойчивы, уравновешены, хорошо владеют собой, практичны, не склонны к фантазиям, рассудительны, индивидуалисты, имеют мало друзей.

Ученики с *изобразительной* одарённостью: эмоционально неустойчивы, чувствительны, впечатлительны, находятся под влиянием чувств, легко расстраиваются, беспокойны, уклоняются от общности, имеют тенденцию уступать, обидчивы, не уверены в себе, тревожны, тактичны, деликатны, послушны, любезны, застенчивы, доброжелательны, любят уединение, неразговорчивы, робки, стеснительны, медлительны.

Школьники с *общей интеллектуальной* одарённостью: сообразительны, проницательны, собраны, добросовестны, настойчивы, ответственные, упорны, решительны, самоуверенны, хладнокровны, эмоционально зрелые, жизнерадостны, энергичны, спокойны, самостоятельны, независимы, неординарны.

Дети со *сценической* одарённостью: общительны, эмоциональны, экспрессивны, импульсивны, открыты, добросердечны, активны, демонстративны, самоуверенны, авантюристичны, конфликтны, независимы, динамичны в общении, энергичны, непостоянны, романтичны, требуют признания, имеют широкие социальные контакты, деятельностные, стремятся к ярким впечатлениям, беззаботны.

Таким образом, выявленные психологические особенности школьников могут быть связаны с родом занятий и способнос-

тями, которые, с одной стороны, обусловлены соответствующими свойствами личности, которые обеспечивают продуктивную деятельность в выбранной области, а с другой стороны, сама деятельность является фактором, определяющим развитие этих свойств.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Необходимо отметить, что личность одарённого ребёнка может развиваться как гармонично, так и неравномерно, дисгармонично. Неравномерность развития проявляется в значительном опережении одних психических сфер (например, интеллектуальная сфера), и торможении других (чаще всего физическая и социальная сферы), что сказывается на психологических особенностях личности, которые свойственны детям с проблемной одарённостью. Своевременная диагностика учителем психологических особенностей детей с разными видами одарённости позволит предупредить развитие проблемной одарённости и организовать оптимальное педагогическое взаимодействие одарённого ребёнка с окружающими в социуме.

Проявление признаков детской одарённости педагогам часто бывает трудно отличить от успешности ребёнка в обучении, от уровня его социализации и коммуникативности. Проблема состоит в том, что учителя не обладают достаточным уровнем компетентности для использования существующего диагностического инструментария в практике работы с одарёнными детьми. Кроме того, педагоги имеют весьма упрощённое представление о феномене детской одарённости и психологических особенностях детей с разными видами одарённости. В современной системе образования пока не сложилась комплексная педагогическая практика по выявлению и сопровождению одарённых учащихся. Такое расхождение между современными требованиями к компетенции учителя в сфере сопровождения одарённых школьников и его реальными знаниями и возможностями в этой области определяет необходимость организации целенаправленного психолого-педагогического просвещения и подготовки педагогов к работе и взаимодействию с данной категорией школьников. Цель психолого-педагогического просвещения должна заключаться в расширении кругозора в области психологических знаний и ознакомлении учителей с научной информацией о феномене детской одарённости, её видах, формах проявления, о проблемах взаимодействия с учащимися с признаками одарённости и на формирование у педагогов школ мотивации к саморазвитию, самообразованию и потребности к

использованию психологических знаний в реальной педагогической практике.

В заключение хотелось бы еще раз отметить, что одарённость является сложным, многогранным феноменом. Поэтому в процессе взаимодействия с одарёнными детьми педагогу необходимо учитывать возрастной, гендерный, психофизиологический, социальный аспекты и специфику кризисов детской одарённости, знание о причинах появления которых, закономерностях их протекания и прогнозе развития может быть полезно для оптимизации взаимодействия педагогов с таким ребёнком. Специалисты выделяют следующие типы кризисов: *кризис креативности*, характеризующийся утратой творческого потенциала; *кризис интеллектуальности*, отличающийся снижением интеллектуальной активности ребёнка и исчезновением интеллектуальной продуктивности; *кризис мотива достижений*, проявляющийся в снижении или полной потере интереса к процессу и результатам собственного труда. Задача педагога оказать необходимую поддержку одарённому ребёнку в кризисный период, поскольку самому ребёнку без посторонней помощи это сделать довольно сложно, хотя бы по той причине, что ребёнок не способен полностью осознать и описать происходящее с ним. Для этого в процессе педагогического взаимодействия с такими детьми Я.Л. Коломинский, Е. Панько, Н.С. Старжинская, В.Н. Шебеко, Л.Б. Горуневич, А.Н. Белоус рекомендуют использовать средства, обеспечивающие общую поддержку, направленную на создание позитивного эмоционального фона их деятельности (доброжелательности, эмоционального комфорта, взаимопомощи, понимания и т.д.), и предполагающие индивидуально-личностную поддержку, выявление проблем и трудностей, наблюдение за процессом развития тех или иных способностей, личности ребёнка в целом [9]. При этом особая значимость принадлежит возможности накапливать индивидуальный познавательный опыт, возможности быть субъектом собственной деятельности, возможности находиться в ситуации успеха, созданию условий для самовыражения и самореализации личности ребёнка, повышению его самооценки и статуса, признанию успехов и значимости его достижений и личных «вкладов» в решение общих задач.

Список использованных источников

1. Guilford J.P. The structure of intellect / J.P. Guilford // Psychological Bulletin. – 1956. – Vol. 53, № 4. – P. 267–293.

2. Renzulli J.S. The Schoolwide Enrichment Model / J.S. Renzulli, S.M. Reis // Creative Learning Press, Mansfield. – 1997. – Vol. 7. – P. 5–14.
3. Теплов, Б.М. Избранные труды : в 2-х т. / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : ПитерКОМ, 1999. – 368 с.
5. Психология одарённости детей и подростков / Н.С. Лейтес [и др.] ; под ред. Н.С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
6. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
7. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одарённости / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 32–39.
8. Рабочая концепция одарённости / Д.Б. Богоявленская [и др.] ; под ред. Д.Б. Богоявленской. – М. : Магистр, 2003. – 68 с.
9. Панько Е.А. Концептуальные основания образования / Е.А. Панько, Я.Л. Коломинский, Н.С. Старжинская, В.Н. Шебеко, Л.Б. Горуневич, А.Н. Белоус // Пралеска. – 2004. – № 2. – С. 10–15.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Guilford J.P. The structure of intellect / J.P. Guilford // Psychological Bulletin, 1956. – Vol. 53, № 4. – S. 267–293.
2. Renzulli, J.S. The Schoolwide Enrichment Model / J.S. Renzulli, S.M. Reis // Creative Learning Press, Mansfield, 1997. – Vol. 7. – S. 5–14.
3. Teplov, B.M. Izbrannyye trudy : v 2-h t. / B.M. Teplov. – М. : Pedagogika, 1985. – Т. 1. – 328 s.
4. Druzhinin, V.N. Psihologija obshhih sposobnostej / V.N. Druzhinin. – SPb. : PiterKOM, 1999. – 368 s.
5. Psihologija odarennosti detej i podrostkov / N.S. Lejtes [i dr.] ; pod red. N.S. Lejtesa. – М. : Akademija, 1996. – 416 s.
6. Matjushkin, A.M. Konceptija tvorcheskoj odarennosti / A.M. Matjushkin // Voprosy psihologii. – 1989. – № 6. – S. 29–33.
7. Holodnaja, M.A. Psihologicheskie mehanizmy intellektual'noj odarennosti / M.A. Holodnaja // Voprosy psihologii. – 1993. – № 1. – S. 32–39.

8. Rabochaja koncepcija odarennosti / D.B. Bogojavlenskaja [i dr.] ; pod. red. D.B. Bogojavlenskoj. – M. : Magistr, 2003. – 68 s.
9. Pan'ko, E.A. Konceptual'nye osnovanija obrazovanija / E.A. Pan'ko, Ja.L. Kolominskij, N.S. Starzhinskaja, V.N. Shebeko, L.B. Gorunovich, A.N. Belous // Praleska. – 2004. – № 2. – S. 10–15.

N.V. Bylinska. Pedagogical interaction with pupils with different kinds of endowments. In the article the analysis of scientific researches of the phenomenon of endowments is carried out, the description of popular models of endowments is presented, criteria and the most frequent kinds of endowments are designated. In the article the results of diagnostics of features of the personality of schoolchildren with different kinds of endowments are stated. As a diagnostic toolkit the multifactorial questionnaire of personality by R.B. Cattell allowed to fix emotional, communicative, intellectual properties of the personality, and also the properties of self-control which generalize the information of the person about himself. On the basis of the conducted research the psychological characteristic of the personality of children with technical, graphic, general intellectual, scenic endowments is presented. Knowledge of the teacher concerning psychological features of the personality of gifted schoolchildren will allow to optimize and make effective his pedagogical interaction with children with different kinds of endowments. Accordingly there is a necessity of psychological and pedagogical education which purpose should consist in expansion of an outlook in the field of psychological knowledge and acquaintance of teachers with the scientific information on the phenomenon of children's endowments, its kinds, display forms, about problems of interaction with pupils with endowments and on formation of teachers' motivation to self-development, self-education and requirement to use psychological knowledge in real student teaching. The results of the research can be used in educational process on preparation and improvement of professional skills of teachers of various scientific fields and psychologists of educational establishments.

Key words: pedagogical interaction, endowments, endowments kinds, personality of the pupil, ability, creativity, intelligence, thinking, endowments models.

Received July 12, 2016

Revised August 24, 2016

Accepted September 19, 2016

Особливості співпраці вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів

Buiniak M.H. Peculiarities of cooperation of the teacher of an inclusive class with pupils' families / M.H. Buiniak // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 59–68.

М.Г. Буйняк. Особливості співпраці вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів. Стаття присвячена проблемі співпраці вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів. Обґрунтовано актуальність обраної теми, підкреслено визначальну роль вчителя інклюзивного класу в успішній адаптації учнів з порушеннями психофізичного розвитку до умов загальноосвітнього навчального закладу. Подано опис результатів анкетування батьків, спрямованого на вивчення їхнього ставлення до спільного навчання дітей з типовим розвитком та з порушеннями психофізичного розвитку. Констатовано, що більшість батьків підтримують цю ідею, проте зазначають, що процес запровадження інклюзії є складним і має багато проблем та перешкод. Відзначено труднощі, які на думку батьків, можуть виникнути в процесі адаптації дітей з порушеннями психофізичного розвитку до умов інклюзивного навчання. Проаналізовано запропоновані батьками пропозиції щодо співпраці педагогів інклюзивного закладу з сім'ями учнів з порушеннями психофізичного розвитку. У статті визначено роль педагога та психолога у формуванні позитивного, неупередженого ставлення батьків дітей з типовим розвитком до учнів з порушеннями психофізичного розвитку. Зазначено, що однією з умов ефективної співпраці вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів є психологічна готовність педагога до інклюзивного навчання. Описано основні напрямки роботи вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів. Зосереджено увагу на напрямках роботи з батьками дітей з типовим розвитком. Запропоновано форми роботи вчителя з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Зроблено висновок, що тісна співпраця вчителя та родин учнів з порушеннями психофізичного розвитку забезпечить сприятливі умови навчання, виховання, розвитку дитини та її соціальної адаптації в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: вчитель інклюзивного класу, сім'я, учні з порушеннями психофізичного розвитку, напрямки роботи з сім'ями, інклюзивна освіта, адаптація, психологічна готовність.

М.Г. Буйняк. Особенности сотрудничества учителя инклюзивного класса с семьями учащихся. Стаття посвящена проблеме сотрудничества учителя инклюзивного класса с семьями учащихся. В статье обоснована актуальность выбранной темы, подчёркнута роль учителя инклюзивного класса в успешной адаптации учащихся с нарушениями психофизического развития в условиях общеобразовательного учебного заведения. Представлено описание результатов анкетирования родителей, направленного на изучение их отношения к совместному обучению детей с типичным развитием и с нарушениями психофизического развития. Констатируется, что большинство родителей поддерживают эту идею, однако отмечают, что процесс внедрения инклюзии является сложным и имеет много проблем и препятствий. Отмечены трудности, которые, по мнению родителей, могут возникнуть в процессе адаптации детей с нарушениями психофизического развития в условиях инклюзивного обучения. Проанализированы предложенные родителями формы сотрудничества педагогов инклюзивного учреждения с семьями учащихся с нарушениями психофизического развития. В статье определена роль педагога и психолога в формировании положительного, непредвзятого отношения родителей детей с типичным развитием к учащимся с нарушениями психофизического развития. Отмечено, что эффективность сотрудничества учителя инклюзивного класса с семьями учащихся зависит от его психологической готовности к инклюзивному обучению. Описаны основные направления работы учителя инклюзивного класса с семьями учащихся. Акцентируется внимание на направлениях работы с родителями детей с типичным развитием. Предложены формы работы учителя с родителями в условиях инклюзивного обучения.

Сделан вывод, что тесное сотрудничество учителя и семей учащихся с нарушениями психофизического развития обеспечит благоприятные условия для обучения, воспитания, развития ребёнка и его социальной адаптации в условиях общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: учитель инклюзивного класса, семья, ученики с нарушениями психофизического развития, направления работы с семьями, инклюзивное образование, адаптация, психологическая готовность.

Постановка проблеми. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку є одним із пріоритетних напрямків сучасної освітньої політики. Для ефективної його реалізації у загальноосвітньому навчальному закладі повинні бути створені умови, які б максимально сприяли соціальній адаптації учнів, їх повноцінному фізичному та психічному розвитку. Створення таких умов насамперед залежить від учасників педагогічного процесу, до яких належать педагоги, здорові та «інклюзовані» учні та їхні батьки. Визначальна роль у процесі за-

провадження інклюзивного навчання належить учителю, адже від його психологічної та фахової підготовки залежить те, наскільки комфортно почуватиметься дитина з порушеннями психофізичного розвитку в колективі ровесників, наскільки ефективно відбуватиметься навчально-виховний процес та взаємодія усіх його учасників.

Аналіз останніх досліджень. Вивченням та розробкою науково-методичних основ інклюзивного навчання займаються такі науковці: В. І. Бондар, А. А. Колупаєва, М. М. Малофеев, С. П. Миронова, В. М. Синьов, Н. З. Софій, В. В. Тарасун, А. Г. Шевцов; окремим аспектам підготовки фахівців та їх співпраці в умовах інклюзії також присвячені дослідження С. В. Альохіної, І. І. Демченко, Л. М. Гречко, І. Б. Кузави, В. В. Назаріної, М. П. Матвеевої, Т. В. Сак, Л. М. Шипіциної. Проте проблема співпраці інклюзивного закладу з сім'ями учнів є недостатньо дослідженою.

Мета статті. У статті ми проаналізуємо результати анкетування батьків, спрямованого на вивчення їхнього ставлення до спільного навчання дітей з типовим розвитком та з порушеннями психофізичного розвитку, а також розкриємо особливості та напрямки роботи вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів, оскільки від цього залежить успіх адаптації дитини у школі, включення її в класний колектив, успішність навчання тощо.

Виклад основного матеріалу. На думку вчених, педагоги мають бути підготовлені до роботи з усіма членами родини, водночас, і батьки мають бути готовими до співпраці зі школою [5, с. 266]. Саме завдяки підтримці школи батьки отримують необхідний досвід і стають менш залежними від фахівців, коли приймають рішення стосовно догляду за дітьми з порушеннями психофізичного розвитку та визначення їхнього майбутнього.

На часі проблема готовності педагогів та батьків до співпраці в умовах інклюзивного навчання є недостатньо вирішеною [2; 3; 4; 6]. Нами доведено, що первинною причиною цього є несформована психологічна готовність учасників навчально-виховного процесу до інклюзії як форми навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. У процесі взаємодії вчителя з батьками учнів на перший план виступає мотиваційна та особистісна готовність чи неготовність вчителя сприймати дитину з вадами психофізичного розвитку як повноправного члена класного колективу. І від цієї готовності в кінцевому результаті залежатиме успіх соціальної адаптації учня. Чому саме так?

Почнемо з того, що позитивна мотивація, налаштованість на успіх є запорукою успішного результату будь-якої діяльності. Вчитель загальноосвітньої школи є для учнів та їхніх батьків своєрідним «носієм» суспільної думки, під впливом якого формуються установки, переконання та подальша поведінка решти учасників навчально-виховного процесу.

Якщо у вчителя відсутні упереджене ставлення та негативні соціальні установки щодо дітей з порушеннями психофізичного розвитку, якщо він позитивно ставиться до їхнього спільного перебування з однолітками і створює умови для формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, то, відповідно, це позитивно впливатиме і на ставлення учнів з типовим розвитком та їхніх батьків до них. І навпаки: якщо поведінка педагога будується переважно на негативних стереотипних уявленнях і ці установки охоплюють усі сфери педагогічної діяльності – це не тільки перешкоджає адаптації «інклюзованої» дитини в класному колективі, а й ускладнює та різко знижує ефективність роботи самого вчителя.

Слід зазначити, що готовність батьків до інклюзивного навчання та співпраці навчальним закладом знаходиться у прямій залежності від готовності вчителя, що підтверджують результати проведеного нами дослідження.

З метою вивчення ставлення батьків до спільного навчання дітей з типовим та порушеним розвитком і організації співпраці інклюзивного закладу з сім'ями учнів нами було проведено анкетування батьків, діти яких навчаються в інклюзивних класах. У дослідженні взяли участь як батьки дітей з порушеннями психофізичного розвитку, так і батьки учнів з типовим розвитком. Всього вибірка досліджуваних склала 142 особи (з них 32 особи – батьки дітей з порушеннями психофізичного розвитку).

Запропонована батькам анкета складалася з 10 запитань (8 програмованих та 2 відкритих). Кожен респондент заповнював її індивідуально, у письмовій формі. З метою підвищення вірогідності відповідей анкетування було анонімним. Результати анкетування оброблялися кількісно та якісно за такими критеріями:

- ставлення батьків до спільного навчання дітей з нормальним та порушеним психофізичним розвитком;
- оцінка переваг та недоліків інклюзивного навчання для дітей з порушеннями психофізичного розвитку та їх здорових ровесників;
- визначення й усвідомлення факторів, які, на думку батьків, є визначальними для ефективного впровадження ін-

- кклюзивного навчання та факторів, які перешкоджають цьому процесу;
- роль адміністрації школи та вчителів в успішній адаптації дітей з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному закладі;
 - пропозиції щодо ефективної співпраці сім'ї та школи в умовах інклюзії.

Здійснивши кількісний та якісний аналіз відповідей респондентів на запитання анкети, ми отримали такі результати:

- 48% осіб загальної вибірки підтримують ідею спільного навчання дітей з типовим розвитком та дітей з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивних класах, 20% висловилися категорично проти. Аналізуючи відповіді батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку окремо, слід відзначити, що серед них 66% повністю підтримують навчання своїх дітей у загальноосвітньому закладі, 28% вважає, що це інклюзивне навчання принесе користь лише за умови кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу; 6% виступають проти інклюзивного навчання, зазначаючи, що погодилися на інклюзивну форму навчання лише тому, аби дитина не перебувала в інтернатному закладі далеко від сім'ї;
- серед переваг та недоліків інклюзивного навчання для дітей з порушеннями психофізичного розвитку батьки назвали такі: «принесе їм користь» – 45%; «зашкодить їхньому розвитку» – 14%; не дали відповіді на запитання 6% респондентів. 35% опитаних припускають такі варіанти впливу інклюзивного навчання на дітей з порушеннями психофізичного розвитку – *«діти будуть вчитися спілкуватися з ровесниками», «діти знаходяться поряд з батьками, а не в інтернаті», «діти залучаються до спільних справ», «інклюзивна освіта сприяє адаптації таких дітей в суспільстві, вони вчать бути, як всі», «діти можуть бути «ізгоями» в класі», «дітям буде важко вчитися нарівні з іншими», «все залежить від вчителя, як він знайде підхід до дитини»* тощо;
- також вивчалася думка батьків щодо переваг чи недоліків інклюзивного навчання для дітей з типовим розвитком. 58% опитаних вважає, що інклюзивне навчання сприятиме більш адекватному та толерантному сприйманню ними дітей з особливостями психофізичного розвитку; 15% переконані, що це, навпаки, їм зашкодить і буде негативно

впливати на їхню психіку; 11% не знають відповіді на це питання. 16% запропонували свій варіант відповіді, зокрема: *«думаю, у них зростає відраза до них, бо на уроці їх буде це відволікати, така дитина буде для них ніким», «вчитель на уроці буде більше приділяти уваги одній дитині, а інші учні недотримуватимуть потрібні знання на уроці», «здорові діти можуть не зрозуміти дитину з дефектами, глузуватимуть з неї».*

На прохання визначити труднощі, які можуть виникнути (або виникають) в процесі адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку до умов інклюзивного навчання, батьки вказали на такі, як:

- недостатність інформації у педагогів та адміністрації школи про особливості навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку – 52% ;
- недостатність та невідповідність матеріально-технічного забезпечення та оснащення школи потребам дітей з особливостями психофізичного розвитку – 44 % ;
- негативне сприйняття дітей з особливостями психофізичного розвитку іншими школярами (наявність негативних соціальних установок, агресія, відраза тощо) – 33 % ;
- психологічна неготовність педагогів до навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, страх перед новими умовами роботи та незвичними труднощами у роботі з цими дітьми – 57% ;
- відсутність тісної співпраці з вчителями та адміністрацією школи – 61% ;
- неврахування адміністрацією та педагогами потреб і можливостей дитини – 72% .

За результатами анкетування переважна більшість батьків (83%) вказали на визначальну роль вчителя в успішній адаптації учнів з порушеннями психофізичного розвитку до умов інклюзії. Про це свідчать і результати проведених нами досліджень, згідно з якими соціальний статус і прийняття дитини з порушеннями в розвитку знаходиться у прямій залежності від психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання [1, с. 229].

На прохання запропонувати власні пропозиції щодо організації ефективної співпраці сім'ї та інклюзивного закладу, батьки висловили наступні побажання: *«залучення батьків до навчального процесу», «залучення до заходів, які проводяться у школі», «щоб вчитель давав поради, як працювати з дитиною вдома», «більше працювати психологу з такими дітьми та батька-*

ми», «допомога батькам спеціалістів-дефектологів, які працюватимуть з дітьми», «повідомлення батькам про труднощі та досягнення їхніх дітей», «вчитель має проводити роботу з батьками здорових дітей, щоб вони не налаштовували їх проти інших» тощо. Тобто, як ми бачимо, висловлені пропозиції відображають труднощі, вказані у попередніх запитаннях. Слід зауважити, що 31% респондентів не висловили жодної пропозиції, що може свідчити про їхнє негативне або невизначене ставлення до поставленого запитання.

Як свідчить практика та результати проведеного дослідження, роботу вчителя з батьками учнів інклюзивного класу можна умовно поділити на два напрямки – робота з батьками дітей з порушеннями психофізичного розвитку та з батьками дітей з типовим розвитком.

У батьків здорових дітей насамперед потрібно сформувані готовність до адекватного, толерантного та позбавленого упередженості сприймання «інклюзованих» учнів та усвідомлення того, що спільне навчання з ними не заподіє ніякої шкоди їхнім дітям. Що стосується батьків учнів з порушеннями психофізичного розвитку, то робота класного керівника з ними полягає у:

1. Встановленні контакту та формуванні довірливих партнерських стосунків.

2. Включенні батьків «інклюзованих» дітей в колектив інших батьків класу.

3. Безперервній взаємодії та обміні інформацією з батьками стосовно навчання, виховання, інтересів та особистісних якостей дитини.

4. Залученні батьків до участі в розробці індивідуальних навчальних планів, у процесі навчання і виховання загалом, а також у позакласних заходах.

5. Налагодженні ефективної співпраці з іншими фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу (корекційним педагогом відповідної галузі, психологом, соціальним педагогом тощо).

6. Розробці спільно з іншими фахівцями загальних рекомендацій щодо особливостей розвитку, навчання і виховання дітей, які допоможуть батькам почуватися вдома та в класі зручніше та впевненіше.

7. Учасі батьків у розробці портфоліо дитини.

8. Забезпеченні умов для психологічної, соціальної та фінансової (якщо це потрібно) підтримки сімей, що виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Зауважимо, що вищевказані напрямки не можуть реалізуватися відокремлено один від одного, вони є взаємопов'язаними, оскільки спрямовані на досягнення однієї спільної мети – «прийняття» та адаптацію дитини з порушеннями у розвитку до умов загальноосвітнього навчального закладу.

Слід також зазначити, що робота з батьками повинна проводитися у тісній співпраці з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу, кожен з яких надає фахову допомогу з тих чи інших питань.

Основними формами роботи вчителя з батьками в умовах інклюзивного навчання є: батьківські збори, бесіди (колективні, індивідуальні, групові), консультації-практикуми, семінари-практикуми, проведення соціально-психологічних тренінгів організація ділових ігор, відвідування родин, дні відкритих дверей, відкриті уроки для батьків, наочна пропаганда (оформлення куточків для батьків, випуск тематичних газет) тощо [3, с. 77].

Висновки. Отже, тісна співпраця вчителя та родин учнів з порушеннями психофізичного розвитку забезпечить сприятливі умови навчання, виховання, розвитку дитини та її соціальної адаптації. Обов'язковою умовою ефективності цієї співпраці є участь батьків в команді психолого-педагогічного супроводу, який необхідний, в першу чергу, тим батькам, у яких є сумніви щодо правильності вибору ними шляху навчання своєї дитини в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Перспективними напрямками цієї теми є розробка ефективних форм і методичних рекомендацій щодо роботи із сім'ями учнів з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Буйняк М.Г. Психологическая готовность учителя общеобразовательной школы как предпосылка успешной адаптации учащихся с нарушениями психофизического развития в условиях инклюзии / Марьяна Геннадьевна Буйняк // Символ науки. – 2016. – № 5. – Часть 3. – С. 227–229.
2. Демченко І.І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : монографія / Ірина Іванівна Демченко. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. – 500 с.
3. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [кол. авторів ; за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Частина 2. – 184 с.

4. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми ІВРР – ТАСІС Європейської комісії / ВФ «Крок за кроком». – К. : Придатченко П.М., 2007. – 180 с.
5. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : Науково-методичний збірник / [Н.Софій, І.Єрмаков та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
6. Методичне забезпечення діяльності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку: науково-методичний посібник / Укладачі: О.В. Чубарук, Л.А. Петушкова, О.В. Татаринцев; за ред. Н.І. Клокар, О.В. Чубарук. – Біла Церква : КОІПОПК, 2006. – 124 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bujnjak M.G. Psychologycheskaja gotovnost' uchytelja obshheobrazovatel'noj shkoly kak predposylka uspeshnoj adaptacyi uchashchyhhsja s narushenyjamy psihofyzycheskogo razvytyja v uslovyjah ynklyuzuuy / Mar'jana Gennad'evna Bujnjak // Symvol nauki. – 2016. – № 5. – Chast' 3. – S. 227–229.
2. Demchenko I.I. Pidgotovka vchytelja do roboty v inkljuzyvniy pochatkovij shkoli : monografija / Iryna Ivanivna Demchenko. – Uman' : FOP Zhovtyj O.O., 2015. – 500 s.
3. Inkljuzyvna osvita: teoriya ta praktyka : navchal'no-metodychnyj posibnyk / [kol. avtoriv ; za zag. red. S.P. Myronovoi']. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Kam'janec'-Podil's'kyj nacional'nyj universytet imeni Ivana Ogijenka, 2014. – Chastyna 2. – 184 s.
4. Inkljuzyvna osvita: stan i perspektyvy rozvytku v Ukrai'ni: Naukovo-metodychnyj zbirnyk do Vseukrai'ns'koi' naukovo-praktychnoi' konferencii' v ramkah realizacii' proektu «Stvorennja resursnyh centriv dlja bat'kiv ditej z osoblyvymy osvitnimy potrebamy» za pidtrymky programy IVRR – TACIS Jevropejs'koi' komisii' / VF «Krok za krokom». – K. : Prydatchenko P.M., 2007. – 180 s.
5. Kroky do kompetentnosti ta integracii' v suspil'stvo : Naukovo-metodychnyj zbirnyk / [N.Sofij, I.Jermakov ta in.]. – K. : Kontekst, 2000. – 336 s.

6. *Metodychne zabezpechennja dijtal'nosti pedagogichnyh pracivnykiv doshkil'nyh ta zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv shhodo roboty z dit'my, jaki majut' osoblyvosti psyhofizychnogo rozvytku: Naukovo-metodychnyj posibnyk / Ukladachi: O.V. Chubaruk, L.A. Pjetushkova, O.V. Tataryncev; za red. N.I. Klokar, O.V. Chubaruk. – Bila Cerkva : KOIPOPК, 2006. – 124 s.*

M.H. Buiniak. Peculiarities of cooperation of the teacher of an inclusive class with pupils' families. The article is devoted to the problem of cooperation of the teacher of an inclusive class with pupils' families. The article substantiates the topicality of the selected theme, the role of teachers of an inclusive class in the successful adaptation of pupils with violations of psychophysical development in conditions of secondary school is accentuated. There is presented the description of the results of the survey of parents aimed at studying their relationship to collaborative training of children with typical development and with violations of psychophysical development. It is noted that the majority of parents support this idea, but they note that this process is complex and has many challenges and obstacles. The marked difficulties, according to parents, may arise in the process of adaptation of children with violations of psychophysical development in conditions of inclusive education. The suggestions for cooperation between teachers of inclusive institutions with families of pupils with violations of psychophysical development are analyzed. The article defines the role of a teacher and a psychologist in promoting a positive, impartial attitude of parents to children with typical development of pupils with violations of psychophysical development. It is noted that the effectiveness of cooperation of the teacher of an inclusive class with pupils' families depends on the teacher's psychological readiness for inclusive education. The main directions of work of the teacher of an inclusive class with pupils' families are described. The attention is focused on the areas of work with parents of children with typical development. There are proposed the forms of a teacher's work with parents in terms of inclusive education.

It is concluded that close cooperation between the teachers and families of pupils with violations of psychophysical development will provide a safe learning environment, education, child development and social adaptation in secondary schools.

Key words: teacher of an inclusive class, family, pupils with disorders of mental and physical development, ways of working with families, inclusive education, adaptation, psychological readiness.

Received July 14, 2016

Revised August 22, 2016

Accepted September 16, 2016

Факторна структура мотиваційно-сміслових особливостей особистості як передумови її толерантної поведінки

Haiduk H.A. Factor structure of motivational and meaning features of personality as a prerequisite for its tolerant behavior / H.A. Haiduk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 69–79.

Г.А. Гайдук. Факторна структура мотиваційно-сміслових особливостей особистості як передумови її толерантної поведінки. Стаття присвячена емпіричному обґрунтуванню структури мотиваційно-сміслових особливостей особистості як передумови толерантної поведінки особистості.

Проведено емпіричне дослідження вивчення толерантної поведінки та мотиваційно-сміслових особливостей особистості. Розроблено програму емпіричного дослідження, а також комплекс використаних методів математичної обробки результатів дослідження, що дало змогу конкретизувати, які мотиваційно-сміслові особливості особистості впливають на формування її толерантної поведінки.

Використано метод факторного аналізу, адже з допомогою процедури факторизації зменшується розмірність вихідного простору корелюючих між собою ознак, забезпечується більш економна їх репрезентація при мінімальних втратах вихідної інформації. Встановлено, що результатом факторного аналізу став перехід від множини вихідних змінних до меншої кількості нових змінних, що формують, так звані, фактори, які, водночас, інтерпретуються як передумови спільної мінливості масиву вихідних змінних. За допомогою факторного аналізу в нашому дослідженні було зменшено розмірність вимірюваних мотиваційних детермінант толерантності особистості до меншої кількості незалежних факторів, що дало змогу легко і більш однозначно інтерпретувати психологічні змінні, що значно корелюють одна з одною. Внаслідок цього ми отримали факторну структуру тих мотиваційно-характерологічних характеристик, які обумовлюють специфіку формування та прояву певного рівня толерантності у педагогічній діяльності респондентів, до якої ввійшли такі фактори: «Загальножиттєва мотивація особистості», «Осмисленість життя», «Реальна робоча мотивація», «Мінливість емоційних станів», «Локус контролю життя», «Орієнтація на егоїзм», «Орієнтація на успіх».

Ключові слова: мотивація, толерантність, толерантна поведінка, факторний аналіз, особистість.

Г.А. Гайдук. Факторная структура мотивационно-смысловых особенностей личности как предпосылки её толерантного поведения. Стаття посвящена емпіричному обґрунтуванню структури мотивационно-смыслових особливостей особистості як предпосылке толерантного поведіння особистості.

Проведённо емпірическое исследование изучения толерантного поведіння и мотивационно-смысловых особенностей личности. Разработана программа емпірического исследования, а также комплекс использованных методов математической обработки результатов исследования, которое дало возможность конкретизировать, какие мотивационно-смысловые особенности личности, влияют на формирование толерантного поведіння.

Использован метод факторного анализа, ведь с помощью процедуры факторизации уменьшается размерность выходного пространства коррелирующих между собой признаков, обеспечивается более экономная их репрезентация при минимальных потерях исходной информации. Установлено, что результатом факторного анализа стал переход от множества выходных переменных к меньшему количеству новых переменных, которые формируют так называемые факторы, которые, в то же время, интерпретируются как предпосылки общей переменчивости массива выходных переменных. С помощью факторного анализа в нашем исследовании была уменьшена размерность измеряемых мотивационных детерминант толерантности личности к меньшему количеству независимых факторов, что дало возможность легко и более однозначно интерпретировать психологические переменные, которые значительно коррелируют друг с другом. В следствие этого мы получили факторную структуру тех мотивационно-характерологических характеристик, которые обуславливают специфику формирования и проявления определённого уровня толерантности в педагогической деятельности респондентов, в которую вошли такие факторы: «Общежитейская мотивация личности», «Осмысленность жизни», «Реальная рабочая мотивация», «Переменчивость эмоциональных состояний», «Лocus контроля жизни», «Ориентация на эгоизм», «Ориентация на успех».

Ключевые слова: мотивация, толерантность, толерантное поведение, факторный анализ, личность.

Постановка проблеми. Динамічна зміна й оновлення життя сучасного суспільства, вимагаючи удосконалення професійної культури різноманітних типів та рівнів, передбачає постійне моделювання і проектування системи професійної адаптації особистості, де найчастіше перше місце відводиться професійній толерантності особистості. В цілому, недостатня наукова розробленість, невизначена структура, наявність невирішених проти-

річ і потреба в ефективному розвитку толерантної поведінки особистості в процесі професійної діяльності визначили актуальність презентованого матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації обумовлює множинність підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення (Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, М. Аргайл, В. Г. Асеев, Л. І. Божович, К. Левін, О.М. Леонтьєв, З. Фрейд та ін.).

Значний внесок у дослідження психологічних аспектів толерантності, її сутності і функцій внесли: Г. Олпорт, Е. Фром, П. Ф. Страусон, С. Кобаса, П. Ніколсон, О. Асмолов, С. Бондирева, І. Гриншпун, Г. Солдатова та інші.

Принципи формування толерантності досліджували М. Уолцер, К. Нідерсоні, Дж. К. Ларсен, В. Лекторський, В. Подобед, Е. Антипова та інші. В даний час вивчаються етапи професійного становлення фахівця (В. Бодров, Е. Зеєр, Є. Климов, Д. І. Фельдштейн та ін.); визначаються механізми та соціально-психологічні умови позитивного / деструктивного розвитку особистості в професії (С. Безносів, А. Деркач, Л. Дика, Л. Мітіна, А. Маркова, С. Шапкін, М. Ясницький та ін.); розглядаються професійно значущі якості (Н. Государев, Л. Лаптев, В. Шадріков); вивчаються умови і передумови розвитку професійної свідомості в студентському віці (Н. Жигінас, В. Жуков, Г. Любимова, Ю. Поваренков).

Метою даної статті є визначення факторної структури мотиваційно-сміслових особливостей особистості як передумови її толерантної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Для визначення факторної структури мотиваційно-сміслових особливостей як передумови толерантної поведінки особистості нами було обрано наступні методики: Шкала толерантності до невизначеності (Е. Г. Луковицька), Діагностика мотиваційної структури особистості (В. Е. Мильман), Методика діагностики особистості на мотивацію досягнення (Т. Елерс), Методика діагностики професійної педагогічної толерантності (Ю. А. Макаров), Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері (О. Ф. Потемкіна), Смісловиттєві орієнтації (методика СЖО) (Д. А. Леонтьєв), Опитувальник комунікативної толерантності (В. В. Бойко), Тест на ригідність.

Дослідження було проведено на вибірці педагогічних працівників ВоК НУХТ у кількості 200 осіб віком від 21 до 63 років.

Під час формування вибіркової сукупності нами було дотримано вимог до її змістовності та еквівалентності. Виконання вимог критерію змістовності вибірки досягалося шляхом підбору вибірки, що відповідала предмету дослідження та основним дослідницьким гіпотезам.

Факторизація методом головних компонент (Principal Components) з наступним варімакс-обертанням (Varimax) матриці психологічних шкал (змінних), визначених за допомогою методик, дала змогу визначити та інтерпретувати факторну структуру вимірюваних мотиваційно-сміслових особливостей як передумови толерантної поведінки особистості. Елементи факторної матриці, зокрема «факторні навантаження або ваги», демонструють коефіцієнти кореляції одного фактора з усіма іншими показниками, що використовуються в дослідженні. Оскільки кожен стовпчик факторної матриці (фактор) є свого роду змінною величиною, то самі фактори так само можуть корелювати між собою. Тут можливі два випадки: кореляція між факторами дорівнює нулю – в такому випадку фактори будуть незалежними (ортогональними); кореляція між факторами більше нуля – фактори вважатимуться залежними.

Аналізуючи факторну матрицю, слід враховувати знаки факторних навантажень кожного складового компонента фактора. Якщо в одному й тому ж самому факторі зустрічаються навантаження з протилежними знаками, то це є ознакою того, що між змінними, які мають протилежні знаки, існує обернено пропорційна залежність. Факторна матриця показує також, які змінні утворюють кожен фактор. Це пов'язано, перш за все, з рівнем значущості факторної ваги. У проведеному нами дослідженні факторний аналіз виконувався комп'ютерною програмою SPSS, у якій рівень значущості факторної ваги було встановлено на рівні не менше 0,5.

Виділений у результаті факторизації фактор становить сукупність тих змінних з числа включених в аналіз, котрі мають значущі навантаження. Відтак, фактор можна розглядати як певну штучну «одиницю» групування змінних на основі зв'язків, що існують між ними. Ця одиниця є умовною, оскільки, змінивши певні умови проведення процедури факторизації матриці інтеркореляцією, можна отримати іншу факторну матрицю (структуру), де розподіл змінних за факторами та їх факторні ваги можуть виявитися іншими.

Застосування факторного аналізу у нашому дослідженні дозволило нам: верифікувати факторну модель мотиваційно-сміс-

лових чинників професійної толерантності шляхом зменшення розмірності (мінімізації масиву даних) вимірюваних показників до меншої кількості незалежних факторів; обчислити факторні оцінки для кожного з виділених факторів як основи для виявлення достовірних відмінностей у рівні (низькому, середньому, високому) їх вираження у групах респондентів, диференційованих за рівнем мотивації до досягнення успіху.

Факторизація матриці психологічних шкал (змінних), перевірених за допомогою ANOVA, відбувалася за допомогою методу головних компонент (Principal Components) з наступним варімакс-обертанням (Varimax). Для визначення числа факторів ми користувалися критерієм Кайзера (власне значення фактора більше 1 (Eigenvalue, $\lambda > 1$). Правомірність застосування методу факторного аналізу до вибірки також перевірялась за критерієм Кайзера-Мейера-Олкіна: значення кореляції між фактором та змінними, що входять в його структуру менше 0,5, не брались до уваги в аналізі та критерієм сферичності Барлетта.

Отже, правомірність застосування факторного аналізу до визначених показників було перевірено за допомогою критерію адекватності вибірки Кайзера-Мейера-Олкіна (критерій КМО = 0,804), а також критерію сферичності Барлетта (приблизне значення $\chi^2 = 1316,492$; $df = 468$; $p = 0,00$), що засвідчило доцільність та можливість використання заданого типу аналізу для обраних даних.

Отже, факторизація методом головних компонент (Principal Components) з наступним варімакс-обертанням (Varimax) матриці психологічних змінних, виміряних за допомогою вищевказаних методик, дала змогу отримати кількісно та якісно інтерпретовану факторну модель мотиваційно-смыслових регуляторів толерантної поведінки особистості у професійній діяльності (таблиця 1).

Таблиця 1

Факторна структура мотиваційно-смыслових регуляторів толерантної поведінки особистості у професійній діяльності

Діагностичний показник	Компонента						
	1	2	3	4	5	6	7
Загальножиттєва ідеальна мотивація	0.887						
Загальножиттєва реальна мотивація	0.882						
Підтримка життєзабезпечення	0.852						

Соціальний статус	0.728					
Загальна активність	0.726					
Робоча ідеальна мотивація	0.712					
Творча активність	0.589					
Спілкування	0.553					
Осмисленість життя		0.977				
Локус контролю «Я»		0.919				
Результат життя		0.799				
Мета у житті		0.741				
Процес життя		0.650				
Робоча реальна мотивація			0.893			
Суспільна корисність			0.755			
Стенічні емоційні переживання			0.667			
Толерантність до невизначеності				0.825		
Астенічні фрустраційні переживання				0.802		
Астенічні емоційні переживання				0.786		
Локус контролю життя					0.904	
Комунікативна толерантність					0.589	
Орієнтація на егоїзм						0.649
Стенічні фрустраційні переживання						0.598
Орієнтація на владу						0.830
Орієнтація на результат						0.737

Для подальшого аналізу отриманих даних є важливим накопичений відсоток дисперсії факторів, який визначає, наскільки повно вдалося описати сукупність емпіричних даних за їх допомогою: чим вищий цей показник, тим більшу частину масиву вдалося факторизувати. Після варімакс-обертання матриця факторних навантажень виявилася доволі структурованою, з чітко вираженими сімома факторами, що описують понад 73 % дисперсії масиву емпіричних даних. Виділення найбільш значущих факторів підтверджено відповідними високими показниками коефіцієнтів факторних навантажень (таблиця 2).

Таблиця 2

Власні значення виокремлених факторів

Фактори	Навантаження фактора після обертання		
	Всього (Total) (факторна вага)	Навантаження (y %) (% of Variance)	Загальний показник навантаження (y %) (Cumulative %)
1	5,005	17,874	17,874
2	4,264	15,228	33,102
3	3,474	12,408	45,510
4	2,120	7,570	53,080
5	1,950	6,963	60,043
6	1,909	6,817	66,860
7	1,742	6,220	73,080

У нашому випадку перший фактор пояснює 17,8 % дисперсії, другий – приблизно 15,2 %, третій – 12,4 % дисперсії, четвертий – 7,5 % дисперсії, п'ятий – майже 7 % дисперсії, шостий – 6,8 % дисперсії, сьомий – 6,2 % загальної дисперсії емпіричного масиву даних.

Перейдемо до детального змістового аналізу кожного з виділених факторів. Як бачимо з таблиці 1, перший фактор містить шість складових елементів. Він характеризує такі психологічні особливості творення та сприйняття якості життя респондентами як:

- загальножиттєва ідеальна мотивація (0,887) (Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е.Мільман)), що характеризує «ідеальний» стан мотиву, рівень спонукань, що відносяться до всієї сфери життєдіяльності особистості;
- загальножиттєва реальна мотивація (0,882) (Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е.Мільман)), що відображає «реальний» стан того, наскільки особистість розцінює загальножиттєві мотиви задоволеними в даний час, а так само те, скільки нею для цього витрачається зусиль;
- підтримка життєзабезпечення (0,852) (Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е.Мільман)), що характеризує мотиви у високому заробітку і матеріальній винагороді, бажанні мати роботу, яка приносить велику вигоду і додаткові пільги, що дозволяють забезпечити сім'ю; зосередження уваги на грошову винагороду за роботу;
- соціальний статус (0,728) (Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е.Мільман)), що характеризує прагнення людини завойовувати авторитет, бажання користуватись повагою серед інших;

- загальна активність (0,726) (Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е.Мільман)), що відображається в потребах створювати і робити добро, створювати загальні блага для оточуючих людей;
- робоча ідеальна мотивація (0,712) (Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е.Мільман)), що характеризує «ідеальний» стан мотиву, рівень спонукання, стремління в професійній діяльності;
- творча активність (0,589) (Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е.Мільман)), що висвітлює мотивацію самовдосконалення, прагнення до високих успіхів і досягнень у творчій сфері;
- спілкування (0,553) (Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е.Мільман)), яка відображається в бажаннях людини здійснювати комунікативні зв'язки з оточуючими, мати багато друзів, мати міцну сім'ю.

Узагальнення його змістового наповнення дозволяє інтерпретувати перший фактор як «Загальножиттєва мотивації особистості».

До другого фактора з найбільшими факторними навантаженнями увійшли такі змінні:

- осмисленість життя (0,977) Смесложиттєві орієнтації (методика СЖО) (Д. О. Леонтьєв), характеризує наявність цілей в житті особистості, задоволенні, одержуваному при їх досягненні і впевненості у власній здатності ставити перед собою цілі, вибирати завдання із наявних і добиватися результатів;
- результат життя (0,799) Смесложиттєві орієнтації (методика СЖО) (Д. О. Леонтьєв), відображає оцінку особистістю пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивно й осмислено було прожито його частину;
- мета у житті (0,741) Смесложиттєві орієнтації (методика СЖО) (Д. О. Леонтьєв) характеризує наявність або відсутність в житті досліджуваного цілей у майбутньому, які надають життю осмисленості, спрямованості і перспективи;
- процес життя (0,650) Смесложиттєві орієнтації (методика СЖО) (Д. О. Леонтьєв), відображає сприйняття особистістю процесу свого життя як цікавого, емоційно насиченого і наповненого змістом.

Змістовий аналіз компонентів підтверджує, що другий фактор ми можемо узагальнити як «Осмисленість життя».

Наповнення третього фактора дозволяє інтерпретувати його як «Реальна робоча мотивація». До його складу увійшли:

- робоча реальна мотивація (0,893) (Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е.Мільман)), що характеризує задоволеність мотивів професійної діяльності особистості, а також, скільки нею для цього витрачається зусиль;
- суспільна корисність (0,755) (Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е.Мільман)), що відображає мотиви та прагнення особи робити добро, бажання займатися роботою, яка принесе всім користь;
- стенічні емоційні переживання (0,667) (Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е.Мільман)), що відображає прагнення суб'єкта до активних, діяльнісних емоційних переживань і стійку, конструктивну, керовану позицію у важких ситуаціях.

Четвертий фактор об'єднав наступні характеристики:

- толерантність до невизначеності (0,825) Шкала толерантності до невизначеності (Е. Г. Луковицька), характеризує усвідомленість людиною складності, неоднозначності і непередбачуваності навколишнього світу, здатності миритися з нею і враховувати її в своїх діях;
- астенічні фрустраційні переживання (0,802) (Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е.Мільман)) відображає астенічні стани при фрустраційних переживаннях;
- астенічні емоційні переживання (0,786) (Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е.Мільман)), відображає схильність суб'єкта до гомеостатичного комфорту, емоційним переживанням гедоністичного типу, а також невміння керувати собою у важких ситуаціях, дратівливість, схильність до прояву різного роду захисних механізмів...

Інтерпретація компонентів, що увійшли до четвертого фактора визначають його як «Мінливість емоційних станів».

Подальший аналіз п'ятого фактора демонструє нам такий його зміст:

- локус контролю життя (0,904) Смысловиттєві орієнтації (методика СЖО) (Д. О. Леонтьєв) відображає здатність людини контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя;
- комунікативна толерантність (0,589), Опитувальник комунікативної толерантності (В. В. Бойко), що характери-

зує здатність особистості до терпимості, або нетерпимості до оточуючих та ймовірність виникнення конфліктів.

Змістовий аналіз компонентів підтверджує, що п'ятий фактор ми можемо узагальнити як «Локус контролю життя».

Шостий фактор інтегрував такі показники застосованих нами діагностичних методик:

- орієнтація на егоїзм (0,649) (Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері (О. Ф. Потемкіна)), що виражає, що характеризується переважанням в його життєдіяльності самокорисливих особистих мотивів та потреб;
- стенічні фрустраційні переживання (0,598), (Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е.Мільман)), що характеризують людину, що не контролює свої емоційні переживання у стані фрустрації.

Інтерпретація компонентів, що увійшли до фактора, визначають його як «Орієнтація на егоїзм».

Останній, сьомий фактор, описує такі особливості толерантної поведінки як:

- орієнтація на владу (0,830) (Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері (О. Ф. Потьомкіна)), відображає мотиви людини, які полягають у здійсненні впливу на інших;
- орієнтація на результат (0,737) Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері (О. Ф. Потьомкіна), виражає прагнення людини досягати результату у своїй діяльності всупереч перешкодам і невдачам.

Наповнення сьомого фактора дозволяє нам змогу інтерпретувати його як «Орієнтація на успіх».

Застосування факторного аналізу у нашому дослідженні дало нам змогу: верифікувати факторну модель мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності шляхом зменшення розмірності (мінімізації масиву даних) вимірюваних показників до семи незалежних факторів: «Загальножиттєва мотивації особистості», «Осмисленість життя», «Реальна робоча мотивація», «Мінливість емоційних станів», «Локус контролю життя», «Орієнтація на егоїзм», «Орієнтація на успіх».

Висновки. Проведена робота актуалізує необхідність вивчення базових детермінантів толерантної поведінки особистості під час професійної діяльності особистості, яка працює в системі професійних відносин «людина-людина».

Список використаних джерел

1. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учеб. пособие / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392с .
2. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2001. – 350 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretacija dannyh. Ucheb. posobie / A. D. Nasledov. – SPb. : Rech', 2004. – 392s .
2. Sidorenko E. V. Metody matematicheskoy obrabotki v psihoologii / E. V. Sidorenko. – SPb. : ООО «Rech'», 2001. – 350 s.

H.A. Haiduk. Factor structure of motivational and meaning features of personality as a prerequisite for its tolerant behavior. The article is devoted to the empirical justification of the structure of motivational and meaning features of the personality as a precondition for tolerant behavior of personality. The empiric research of study of tolerant behavior and motivational-semantic features of personality is done. The program of empirical research and complex of used methods of mathematical processing of results of research has been developed. This allows us to specify which motivational and semantic features of personality influence the formation of tolerant behavior of the personality. For this task we used factor analysis method, as a procedure of factorization helps to decrease the dimension of output area of correlating with each other signs, more economical their representation with minimal loss of the initial information is ensured. The result of factor analysis was the change from the set output variables to a smaller number of new variables that form the so-called factors, however, interpreted as a prerequisite for a common variability of array output variables. Using factor analysis in our research, the dimension of measured motivational determinants of individual tolerance was reduced to a smaller number of independent factors which made it easy and more clearly interpret psychological variables significantly correlated with each other.

As a result, we got the factor structure of motivational and characterological characteristics that determine the specifics of the formation and manifestation of a certain level of tolerance in the teaching of the respondents, which included the following factors: «Full life motivation of the individual», «Meaningful life», «Real work motivation», «Volatility emotional states», «Locus of life control», «Focusing on egoism», «Focus on success».

Key words: motivation, tolerance, professional activities, motivation to succeed, factor analysis, personality.

Received July 11, 2016

Revised September 02, 2016

Accepted October 08, 2016

Психологічні особливості впливу сімейного виховання на формування креативності у дітей старшого дошкільного віку

Hudyma O.V. Psychological characteristics of family education influence on the formation of creativity in preschool children / O.V. Hudyma // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 80–89.

О.В. Гудима. Психологічні особливості впливу сімейного виховання на формування креативності у дітей старшого дошкільного віку. У статті проаналізовано психолого-педагогічну літературу, в якій вивчається проблема впливу сімейного виховання на формування креативності дітей старшого дошкільного віку. Проведено порівняльний аналіз рівня креативності дітей, що виховуються у сім'ях з різними стилями виховання (авторитетним, ліберальним, авторитарним, індиферентним, змішаним), який показав, що найбільш сприятливі умови для формування креативності дітей даного вікового періоду створені у сім'ях з авторитетним стилем виховання. Зазначено, що в цих сім'ях значну роль батьки приділяють можливості емоційного самовираження дитини; задоволенню креативних потреб і бажань; розвитку внутрішньої мотивації виконання творчих завдань. Високі результати показали також діти із сімей з авторитарним стилем виховання, однак жорсткий контроль та вимоги зі сторони батьків при виконанні творчих завдань дітьми призводить до підвищеної тривожності, втрачається самостійність вибору методу розв'язання творчих завдань. Встановлено, що у дітей із сімей з ліберальним стилем виховання присутній низький рівень внутрішньої мотивації. З'ясовано, що дошкільнята цієї категорії схильні швидко переключатись із одного виду діяльності на інший, до чого спонукають незначні труднощі у виконанні певного завдання, їх орієнтиром при виконанні творчих завдань є реакція дорослого та отримання похвали після вдало виконаного завдання. Встановлено, що під впливом зовнішньої мотивації показники рівнів креативності дітей значно зростають. Найнижчий рівень розвитку креативності у сім'ях з індиферентним та змішаним стилем виховання. У даних сім'ях батьки не приділяють достатньої уваги розвитку творчих здібностей, у результаті

чого в дітей відсутній достатній досвід для самовираження у творчій діяльності.

Ключові слова: креативність, творчі здібності, стилі сімейного виховання, авторитетний стиль, ліберальний стиль, авторитарний стиль, індіферентний стиль, змішаний стиль, дошкільний вік.

А.В. Гудыма. Психологические особенности влияния семейного воспитания на формирование креативности у детей старшего дошкольного возраста. В статье проанализирована психолого-педагогическая литература, в которой изучается проблема влияния семейного воспитания на формирование креативности детей старшего дошкольного возраста. Проведён сравнительный анализ уровня креативности детей, которые воспитываются в семьях с разными стилями воспитания (авторитетным, либеральным, авторитарным, индифферентным, смешанным), который показал, что наиболее благоприятные условия для формирования креативности детей данного возрастного периода созданы в семьях с авторитетным стилем воспитания. Отмечено, что в этих семьях значительную роль родители уделяют возможности эмоционального самовыражения ребенка; удовлетворению креативных потребностей и желаний; развитию внутренней мотивации выполнения творческих заданий. Высокие результаты показали также дети из семей с авторитарным стилем воспитания, однако жёсткий контроль и требования со стороны родителей при выполнении творческих заданий детьми, приводит к повышенной тревожности, теряется самостоятельность выбора метода решения творческих заданий. Установлено, что у детей из семей с либеральным стилем воспитания присутствует низкий уровень внутренней мотивации. Доказано, что дошкольники этой категории склонны быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, к чему побуждают незначительные трудности при выполнении определённой задачи, их ориентиром при выполнении творческих заданий является реакция взрослого и получение похвалы после удачно выполненного задания. Показано, что под влиянием внешней мотивации показатели уровней креативности детей значительно возрастают. Самый низкий уровень развития креативности в семьях с индифферентным и смешанным стилем воспитания. В данных семьях родители не уделяют достаточного внимания развитию творческих способностей, в результате чего у детей отсутствует достаточный опыт для самовыражения в творческой деятельности.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, стили семейного воспитания, авторитетный стиль, либеральный стиль, авторитарный стиль, индифферентный стиль, смешанный стиль, дошкольный возраст.

Постановка проблеми. До проблеми формування творчої особистості суспільство зверталось постійно впродовж всієї історії свого розвитку, адже саме у творчій діяльності закладені пер-

спективи соціального прогресу. Сьогодні в умовах докорінної реорганізації всіх галузей життєдіяльності проблема формування творчої особистості набуває особливої актуальності. Створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації і самореалізації його природних задатків визначається одним із стратегічних завдань розвитку всієї системи освіти, адже могутність держави визначається насамперед кількістю висококваліфікованих спеціалістів, що творчо ставляться до своєї справи, здатних своєю працею сприяти успішному розвитку науки, техніки, мистецтва.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що креативність є властивістю, яка актуалізується лише тоді, коли це дозволяє довкілля [2]. Різні науковці виділяють дві концепції впливу сімейного середовища на рівень креативності дитини, які по-різному трактують умови, що сприяють розвитку творчості. К. Роджерс [4] припускав, що сімейне середовище повинне надавати дитині психологічну підтримку, сприяти її розвитку і не проявляти по відношенню до неї надмірну критичність. Д. Харрінгтон, Дж. Блок і Ж. Блок [5] за допомогою завдань на дивергентне мислення вивчали, як взаємодія батьків з дітьми впливає на креативність дитини. Протилежне точці зору К. Роджерса припущення полягає в тому, що сімейне середовище стимулює креативність, якщо вона містить перешкоди для дитини. Стверджується, що обмеження в оточуючому середовищі необхідні для розвитку креативності; дитина повинна навчитися долати труднощі і бути незалежною. Деякі дослідження дійсно показують, що люди з високою креативністю є з неблагополучних сімей або з сімей з недостатньою емоційною підтримкою.

Ж. Лотрі [3] встановив, що середовище з великою кількістю обмежень або з всюдозволеністю не сприяє творчому розвитку. Найбільш стимулюючої виявляється середовище, в якому діють регулярні правила і в той же час допускаються порушення, що додають гнучкості життєвим правилам і звичкам.

Мета статті: визначити найсприятливіші стилі сімейного виховання для формування креативності у дітей старшого дошкільного віку.

Методи дослідження. Для встановлення стратегії батьківського виховання в сім'ї дітей дошкільного віку була використана методика «Стратегії сімейного виховання» Н. Рухленко [1], бесіда з батьками, а для діагностики креативності: «Методика діагностики універсальних творчих здібностей для дітей 4-5 ро-

ків» (В. Синельников, В. Кудрявцев), що складається з чотирьох діагностичних завдань [6].

Виклад основного матеріалу. При дослідженні стратегії сімейного виховання у сім'ях дошкільників було встановлено, що в більшості сімей переважає авторитетний (40,6%) та ліберальний стиль (31,3%) виховання. Наступний по значущості був авторитарний стиль (15,6%) виховання. Лише у 6,2% сімей панував індивідуальний стиль виховання та у 6,2% було встановлено змішаний стиль виховання (ліберальний + індивідуальний).

У дітей старшого дошкільного віку в більшій мірі виявлені здібності до перетворення «нереального» на «реальне» у контексті певної ситуації шляхом усунення невідповідності та до надситуативно-перетворювального характеру творчих рішень. Водночас, виявлені значні прогалини в здатності до експериментування.

Аналізуючи відповіді дітей, ми виділили чотири рівні здібностей дитини до перетворення «нереального» на «реальне» у контексті певної ситуації шляхом усунення невідповідності: низький, середній, вищий за середній, високий (таблиця. 1).

Таблиця 1

Рівні здібностей дитини до перетворення «нереального» на «реальне»

Рівні	Високий	Середній	Вищий середнього	Низький
%	3	25	25	47

Співставивши результати, отримані при дослідженні рівнів здібностей дитини до перетворення «нереального» на «реальне» зі стилем виховання у їх сім'ях (див. рис. 1), одержали, що у сім'ях з авторитетним стилем виховання у дітей переважають середній та вищий за середній рівні (61,5%), однак, значний відсоток дітей (38,5%) має низький рівень. При виконанні завдання «Сонце в кімнаті» діти з сімей з авторитетним стилем виховання часто звертались за допомогою до психолога, ставили коректні запитання, уточнювали. Під час проведення завдання дошкільники намагались скооперуватись з психологом для якісного виконання завдання.

Подібні результати були отримані при дослідженні дітей з сімей із авторитарним стилем виховання – 60% дітей мають середній та вищий за середній показники, 40% – низький. Діти з таких сімей чітко розуміли завдання, їх вирізняв значний рівень самостійності при вирішенні проблем поставлених перед ними. При виконанні завдань, значну увагу дошкільнята приділяли

реакції психолога на їх відповідь, відчувався певний рівень напруження. Для дітей з низьким рівнем при виконанні завдання характерний був страх виконати невірно, чи що відповідь не буде відповідати очікуванням психолога. У сім'ях з ліберальним стилем виховання у дітей переважав низький рівень виконання завдання (70%). Діти цієї категорії часто просто відмовлялись від виконання завдання, або очікували певної винагороди. У дітей відмічена раптова зміна настрою, примхливість, очікування по-блажливого ставлення психолога.

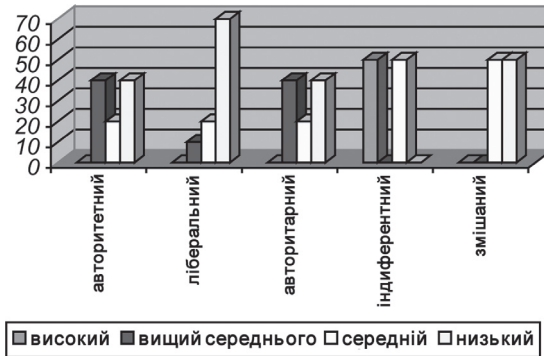


Рис. 1. Порівняння результатів виконання завдання «Сонце в кімнаті» зі стилями виховання у сім'ях дошкільнят

Високий рівень креативності при виконанні завдання «Сонце в кімнаті» був продемонстрований Аллою Г., яка виховується у сім'ї з індиферентним стилем виховання. Дівчинка швидко і з великим інтересом включилась у роботу, її відповіді вирізнялись високим рівнем уяви, великою кількістю варіантів та різноманітністю ідей. Вона емоційно виконувала завдання, проявляла ініціативність.

У сім'ях зі змішаним стилем виховання спостерігалась пасивність дітей до виконання завдання, низький рівень уяви.

При оцінюванні результатів, отриманих при виконанні завдання «Складна картинка», було виділено три рівні визначення вміння зберегти цілісний контекст зображення в ситуації його руйнування: низький, середній, високий (таблиця 2).

Таблиця 2

Рівні визначення вміння зберегти цілісний контекст зображення в ситуації його руйнування

Рівні	Високий	Середній	Низький
%	0	31,2	68,8

Співставивши результати, отримані при дослідженні рівня визначення вміння зберегти цілісний контекст зображення в ситуації його руйнування зі стилем виховання (див. рис. 2), було встановлено, що в сім'ях із індіферентним та змішаним стилем виховання виконання дітей завдання було на низькому рівні.

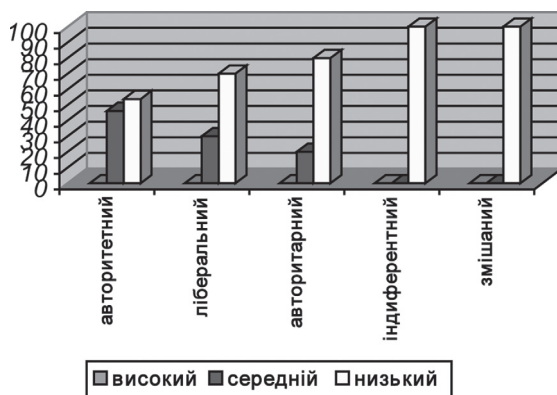


Рис. 2. Порівняння результатів виконання завдання «Складна картинка» зі стилями виховання у сім'ях дошкільнят

У сім'ях з авторитарним та ліберальним стилем виховання також переважають діти з низьким рівнем виконання завдання, однак в цих групах виявлено, хоч і незначний відсоток (20% та 30% відповідно) із середнім рівнем.

У сім'ях з авторитетним стилем виховання кількість дітей із низьким та середнім рівнем виконання завдання майже однакова (53,8% та 46,2% відповідно). Діти цієї групи поводити себе найадекватніше при зміні цілісності зображення, не губилися, намагалися запропонувати певні варіанти, підключали увагу, аналізували наявну інформацію. Однак з кожним наступним загинанням повторювали ідеї запропоновані при попередньому загинанні та втрачалась оригінальність відповідей.

Завдання «Як врятувати зайчика» викликало великий інтерес досліджуваних. Внаслідок значної внутрішньої мотивації діти в переважній більшості продемонстрували високий (43,8%) та середній (50%) рівні виконання завдання (таблиця 3).

Таблиця 3

Рівні визначення надситуативно-перетворювального характеру творчих рішень

Рівні	Високий	Середній	Низький
%	43,8	50	6,2

Співставивши результати, отримані при дослідженні рівнів здібностей дитини до перетворення «нереального» на «реальне» зі стилем виховання (див. рис. 3), встановлено що у сім'ях з авторитетним та авторитарним стилем виховання переважає високий рівень здібності до перетворення за допомогою перенесення властивостей знайомого предмета у нову ситуацію (69,2 % та 60 % відповідно). Решта дітей з цих сімей виконали завдання на середньому рівні, жодна дитина не отримала найнижчого бала.

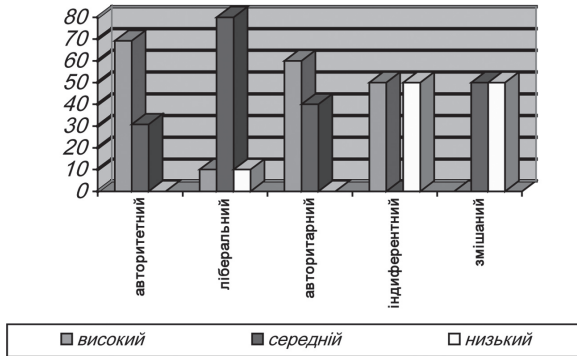


Рис. 3. Порівняння результатів виконання завдання «Як врятувати зайчика» зі стилями виховання у сім'ях дошкільнят

У сім'ях з ліберальним стилем виховання переважає середній рівень надситуативно-перетворювального характеру творчих рішень дошкільнят, однак одна дитина не впоралась з завданням на належному рівні, тільки одна – показала високий результат. У дітей виникала потреба у спонуканні психолога до використання предметів, що лежали перед ними, необхідним чинником подальшої ініціативності з боку дошкільнят була схвальна відповідь психолога на попередні відповіді. Саме діти цієї категорії в більшій мірі використовували кульку та папір не за призначенням.

Серед дітей, що виховуються у сім'ї з індиферентним стилем виховання, знову відмітилася Алла Г., яка показала високий рівень виконання у завданні «Як врятувати зайчика». У дівчинки відмічено високий рівень співпереживання за зайчика, вона прикладала чимало зусиль, щоб відшукати способи врятувати зайчика, отримувала задоволення від доречних дій. Активно співпрацювала з психологом, вловлювала натяки, міняла хід думок, якщо відчувала, що її відповідь не принесе належного результату.

У сім'ї зі змішаним стилем виховання одна дитина (50%) отримала середній бал за виконання завдання, однак вона важко йшла на співпрацю з психологом, не прикладала достатньо зусиль.

Двоє дітей, що мали низький рівень виконання завдання «Як урятувати зайчика», виховуються у сім'ях з індивідуальним типом виховання.

Оцінюючи відповіді дітей при виконанні завдання «Дощечка», враховувались кількість відповідей, оригінальність, відповідність предмета до форми, одержаної в результаті згинання дощечки. За результатами було виділено високий, середній і низький рівні здатності до експериментування (таблиця 4).

Таблиця 4

Рівні здатності до експериментування з перетворювальним об'єктом

Рівні	Високий	Середній	Низький
%	37,5	50	12,5

Співставивши результати, одержані при виконанні завдання «Дощечка», зі стилями виховання (див. рис. 4) встановлено, що у сім'ях з авторитетним стилем діти виявили високий та середній рівень здатності до експериментування. У сім'ях з авторитарним стилем виховання переважає високий рівень, однак і значний відсоток дошкільнят (20%) мають низький рівень здатності до експериментування. У сім'ях з ліберальним стилем виховання переважає середній рівень виконання завдання «Дощечка», і лише 10% дітей мають високий та 10% низький рівні здатності до експериментування. Двоє дітей (100%) із сімей з індивідуальним стилем виховання показали середній рівень, і двоє дітей (100%) зі змішаним стилем виховання – низький рівень виконання завдання.



Рис. 4. Порівняння результатів виконання завдання «Дощечка» зі стилями виховання у сім'ях дошкільнят

Також було встановлено вплив зовнішньої мотивації на рівень креативності дітей із сімей з різним стилем виховання. Експериментальне дослідження проводилося за допомогою видозміненого завдання «Сонце в кімнаті», для якого було взято малюнок із зображенням галєвини, на якій знаходиться лампочка.

Висновки. При проведенні діагностики креативності та співставленні результатів зі стилем виховання у сім'ї було встановлено, що найкращі умови для розвитку креативності дитини створюються у сім'ях з авторитетним стилем виховання. У цієї категорії дітей переважають високий та середній рівні креативності. Також високий та середній рівні креативності спостерігались у дітей, які виховуються у сім'ях з авторитарним стилем виховання, однак ці діти мають підвищений рівень тривожності. Найнижчі результати було одержано у сім'ях зі змішаним стилем виховання (ліберальний + індиферентний).

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2008. – 368 с.
3. Любарт Т. Психология креативности / [Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни]. – М. : Когито-Центр, 2009. – 215 с.
4. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Р. Роджерс; Пер. с англ. – М. : Изд. группа «Прогресс» : Универс, 1994. – 480 с.
5. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – К. : Вища школа, 1971. – 247 с.
6. Шелестова Л. В. Методи діагностики креативності дошкільників у сучасному дошкільному навчальному закладі / Л. В. Шелестова // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – №11(30) – С. 38–43.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Burlachuk L. F. Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike / L. F. Burlachuk, S. M. Morozov. – Spb. : PiterKom, 1999. – 528 s.
2. Druzhinin V. N. Psihologiya obshchih sposobnostej / V. N. Druzhinin. – SPb. : Piter, 2008. – 368 s.
3. Lyubart T. Psihologiya kreativnosti / [T. Lyubart, K. Mushiru, S. Tordzhman, F. Zenasni]. – M. : Kogito-Centr, 2009. – 215 s.

4. Rodzhers K. R. Vzgl'yad na psihoterapiyu, stanovlenie cheloveka / K. R. Rodzhers; Per. s angl. – M. : Izd. gruppa «Progress» : Univers, 1994. – 480 s.
5. Romenec' V. A. Psihologiya tvorchosti/ V. A. Romenec'. – K. : Vishcha shkola, 1971. – 247 s.
6. Shelestova L. V. Metody diagnostyky kreatyvnosti doshkil'nykiv u suchasnomu doshkil'nomu navchal'nomu zakladi / L. V. Shelestova // Osvita ta rozvytok obdarovanoi' osobystosti. – 2014. – №11(30) – С. 38–43.

O.V. Hudyma. Psychological characteristics of family education influence on the formation of creativity in preschool children. The psychological and pedagogical literature that reveals the problem of the impact of family education on the formation of creativity of preschool children has been analyzed in the article. Comparative analysis of the level of creativity of children has been done. Children are brought up in families with different styles of education (authoritative, liberal, authoritarian, indifferent and mixed). It has been shown that the most favorable conditions for the formation of the creativity of children at this age had been created in families with authoritative style of education.

It is noted that parents in these families pay a significant role to opportunity of emotional expression of the child; to content of the creative needs and desires; to development of internal motivation of performing creative tasks.

Children from families with an authoritarian style of education have also shown high results, but tight control and demands on the part of parents when performing creative tasks by children has been led to increased anxiety, self-selection of method for solving creative problems has been lost. It is established that low level of intrinsic motivation is presented in children from families with a liberal style of education. Preschoolers of this category are prone to quickly switch from one activity to another. Slight difficulties in performing a specific task have induced to it.

The adult's reaction and receiving praise after successfully completed task are the guide during performing creative tasks for them. Under the influence of external motivation performance of levels of children's creativity significantly increases. The lowest level of creativity is in families with mixed and indifferent style of education. In these families parents do not pay enough attention to the development of creativity. In result enough experience to express themselves in creative activities in children is missing.

Key words: creativity, styles of family education, authoritative style, liberal style, authoritarian, indifferent style, mixed style, pre-school age.

Received July 15, 2016

Revised August 14, 2016

Accepted September 12, 2016

Т.В. Гура

tatyana-gura@ukr.net

О. С. Пономарьов

palex37@ukr.net

Соціально-психологічні вимоги до особистості лідера та характеру його мислення

Hura T.V. Social and psychological demands on leader's personality and character of his thinking / T.V. Hura, O.S. Ponomariov // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 90–102.

Т.В. Гура, О.С. Пономарьов. Соціально-психологічні вимоги до особистості лідера та характеру його мислення. В статті проаналізовано важливість відповідності особистості лідера новим суспільним потребам. Звернено увагу на актуальність завдання вищої школи з виявлення потенційних лідерів, формування і розвитку в них професійних, управлінських, морально-вольових якостей, зростання рівня духовно-культурного розвитку лідера, а також його соціально-психологічної компетенції. Визначено різні стилі лідерства й відповідну множину теорій цього феномена. Досліджено такі цінності сучасного лідера: внутрішня свобода особистості, толерантність і висока управлінська культура, в основі якої лежать професіоналізм керівників-лідерів, інноваційний характер мислення і креативність. Вказано, що соціально-психологічні вимоги до лідера передбачають демократизм характеру і стилю його ділового міжособистісного спілкування. Відзначено, що лідер повинен заряджати людей своїм оптимізмом і впевненістю в успіху справи, він має бути справжнім драйвером як своєї команди, так і її інноваційної стратегії. В статті аргументовано підкреслено, що впевненість людей в успіху справи безпосередньо залежить від оптимізму лідера, який ґрунтується на надійному підґрунті високого професіоналізму, віри в себе і свій колектив, впевненості й відповідальності. Підкреслено, що якості лідера вкрай необхідні в умовах загальної суспільно-політичної та соціально-економічної нестабільності, невпевненості широких мас людей у завтрашньому дні та їх розчарованості владою, які стали панівними сьогодні в суспільній свідомості громадян нашої країни, тому справжній лідер має чітко визначати цілі діяльності, обирати ефектив-

I.V. Ananova – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

I.V. Vashchenko – the scientific contribution of the co-author is 50% .

ні шляхи і способи їх досягнення й створювати систему стимулів для людей, яка б сприяла їхньому бажанню активно наближати поставлені цілі. Доведено, що система підготовки майбутніх лідерів у вищій школі має кардинально відрізнятись від традиційної, тому істотну роль повинні відігравати психологічні тренінги і аналіз проблемних ситуацій, вкрай наближених до реальних умов майбутньої професійної діяльності лідера, що дозволить підвищити його професійну та психологічну готовність до успішного виконання лідерської ролі.

Ключові слова: лідер, особистість, лідерство, професіоналізм, управлінська культура, теорія лідерства, стиль лідерства, соціально-психологічна компетенція, інноваційний характер мислення.

Т.В. Гура, А.С. Пономарев. Социально-психологические требования к личности лидера и характеру его мышления. В статье проанализирована важность соответствия личности лидера новым общественным потребностям. Обращено внимание на актуальность задач высшей школы по выявлению потенциальных лидеров, формирования и развития у них профессиональных, управленческих, морально-волевых качеств, роста уровня духовно – культурного развития лидера, а также его социально-психологической компетенции. Определены разные стили лидерства и соответствующее множество теорий этого феномена. Исследованы такие ценности современного лидера, как внутренняя свобода личности, толерантность и высокая управленческая культура, в основе которой лежат профессионализм руководителей-лидеров, инновационный характер мышления и креативность. Указано, что социально-психологические требования к лидеру предусматривают демократизм характера и стиля его делового межличностного общения. Доказано, что система подготовки будущих лидеров в высшей школе должна кардинально отличаться от традиционной. Существенную роль должны сыграть психологические тренинги и анализ проблемных ситуаций, приближенные к реальным условиям будущей профессиональной деятельности лидера, которые помогут усилить его профессиональную и психологическую готовность к успешному выполнению лидерской роли.

Ключевые слова: лидер, личность, лидерство, профессионализм, управленческая культура, теория лидерства, стиль лидерства, социально-психологическая компетенция, инновационный характер мышления.

Постановка проблеми. Виразний динамізм сучасності разом з демократизацією суспільного життя й зростанням освітнього рівня населення вимагає, з одного боку, появи нових яскравих лідерів, а з іншого – відповідності особистості лідера принципово новим суспільним потребам. Це стосується як професійних і управлінських його якостей, так і морально-вольових, як рівня його духовно-культурного розвитку, так соціально-психологічної компетенції. Професіоналізм, харизма, здатність впливати на лю-

дей і вести їх за собою хоча є й важливими, але вже недостатніми. Щоб мати моральне право вести людей, перш за все лідеру необхідно чітко знати, куди їх вести й переконливо доводити їм, що обрана лідером стратегія дійсно є раціональною й відповідає потребам цих людей та всієї соціальної групи, до якої вони належать.

Отже, завдання з виявлення потенційних лідерів, формування і розвитку в них цих рис і якостей постає перед системою освіти на рівні актуальної, вкрай важливої та відповідальної проблеми. Її складний і багатоаспектний характер вимагає детальних теоретичних досліджень, аналізу практики визначення рис і якостей потенційних лідерів та виявлення їхнього лідерського потенціалу та проектування й реалізації ефективних стратегій розвитку цього потенціалу. Ці стратегії мають включати цілеспрямовану навчально-виховну діяльність, чітку організацію спеціальних психологічних тренінгів та педагогічного контролю, а також системне залучення студентів до здійснення різних практичних заходів, де необхідні кмітливість і рішучість, уміння аналізувати складну ситуацію і пропонувати рішення щодо її ефективного розв'язання.

У загальній системі завдань, спрямованих на вирішення порушеної вище проблеми чільне місце посідають ті, що пов'язані з психологічними аспектами проблеми. Їх значення зумовлене, по-перше, глибиною проникнення впливу на особистість потенційного лідера у його психіку. По-друге, ці завдання дають змогу визначити мотиви й інтереси студента, його життєві цілі й цінності, характерні особливості. По-третє, на основі цієї інформації виникає можливість цілеспрямованого розвитку професійно та соціально значущих особистісних рис і лідерських якостей цього студента.

Зв'язок цієї проблеми з важливими теоретичними і прикладними питаннями безпосередньо впливає з потреби сучасного суспільства в лідерах нового типу, здатних чітко ставити й успішно розв'язувати складні завдання, які б визначали ефективну стратегію соціально-економічного і духовно-культурного відродження країни та її виходу на шлях інноваційного розвитку. А це вимагає поглиблення теоретичних уявлень про сам феномен лідерства, педагогічних і психологічних підходів до належного формування і становлення особистості лідера. Розв'язання порушеної проблеми має допомогти вибору та обґрунтуванню ефективних способів і засобів практичної організації навчально-виховного процесу з підготовки лідерів відповідно до суспільних очікувань.

Аналіз останніх досліджень з проблеми переконливо свідчить про її безсумнівну актуальність і важливу соціальну значущість. Досить послатися хоча б на дослідження Г. І. Авцинової, В. М. Бабаєва, О. М. Бандурки, Р. Бояциса, І. В. Головної, Д. Гоулмана, С. О. Заветного, В. Г. Кременя, Дж. М. Кузеса, І. М. Кузнецова, М. В. Ланських, А. Л. Пелтона, О. Г. Романовського, М. П. Чепіги та багатьох інших.

Однією з перших вітчизняних публікацій, присвячених формуванню особистості лідера, була монографія В. М. Бабаєва, О. Г. Романовського і О. С. Пономарьова [1]. Сьогодні існує широкий спектр джерел з лідерства. Для більшості з них характерною є чітка цільова спрямованість. Наприклад, проблеми трансформаційного лідерства аналізують Б. М. Басс та Р. Е. Ріджіо [2]. Цікаві питання резонансного лідерства розглядають Р. Бояцис і Е. Маккі, пропонуючи конструктивні підходи до організації плідних взаємовідносин між людьми, які сприяють ефективності лідерського впливу на них з використанням позитивної активної свідомості, оптимізму та емпатії [3]. Специфіка політичного лідерства знайшла відображення в роботах Ж. Блонделя і В. Карасьова, а лідерства в менеджменті та бізнесі – в роботах О. С. Віханського і А. І. Наумова, В. Шеклтона, Дж. Котлера та інших. Зокрема, дослідників цікавлять питання лідерства, характерно для японської практики управління.

Вкрай цікавою, корисною і повчальною не лише для бізнесменів, а й для дослідників феномена лідерства є робота Дж. Котлера, присвячена аналізу особливостей лідерства Коносукі Мацусіти, видатного японського підприємця двадцятого століття [4]. Людина високої загальної і професійної культури, сам Мацусіта виклав свої погляди у книжці про філософію менеджменту, під якою він розуміє перш за все відповідальність перед суспільством, добросовісність і чесність, постійне прагнення до досконалості [5].

Взагалі лідерство як система відносин домінування та підпорядкування ґрунтується на потужному впливі однієї особистості на певну групу людей, які визнають авторитет цієї особистості як лідера й виконують його волю, навіть якщо вона висловлена у формі прохання. Широке розмаїття характерних рис та психологічних характеристик лідерів зумовило й появу різних стилів лідерства й відповідної множини теорій цього феномена. Можна навести теорію лідерських ролей Р. Бейлса, за якою є ролі лідера-професіонала, орієнтованого на розв'язання ділових проблем, та соціально-емоційного лідера, орієнтованого на розв'язання

проблем, що виникають у міжособистісних відносинах. Ситуаційна теорія лідерства, запропонована Ф. Фідлером, виходить з того, що лідерство є продуктом ситуації, що складається в групі. При цьому в екстремальних, ситуаціях кращих результатів досягає лідер, орієнтований на проблему, тоді як в помірковано сприятливих ситуаціях більш ефективним виявляється лідер, орієнтований на людей.

Детальний філософсько-психологічний аналіз сенсу феномену лідерства наведено в роботі М. Резниченко, М. Ланських, О. Пономарьова і С. Пазиніча [6]. Специфіку філософських аспектів креативного лідерства досліджують П. Кассе та П. Г. Клаудель. Проблеми лідерства з позицій організаційної культури детально аналізує Е. Шейн. Цілком природно, що як наведені тут, так і інші автори тією чи іншою мірою приділяють увагу психологічним аспектам феномена лідерства, який сам по собі є цікавим, одночасно індивідуально- та соціально-психологічним явищем.

Новий сплеск інтересу до проблем лідерства та ролі лідерів у гармонізації суспільних відносин та забезпеченні належної ефективності спільної діяльності людей зумовлений тими кардинальними змінами в самих цілях, характері і змісті суспільного виробництва і породжуваних ними особливостей міжособистісних взаємовідносин, життєвих цілей і цінностей. Йдеться перш за все про розробку та широке використання перспективних високих технологій, інформатизацію всіх сфер суспільного життя та глобалізаційні процеси.

У загальній системі досліджень феномена лідерства істотну роль відіграє пошук ефективних шляхів і засобів виявлення потенційних лідерів та розвитку необхідних рис і якостей за допомогою широкого впровадження в навчально-виховний процес технології цілеспрямованого тренінгу. Так, за ініціативою та завдяки енергії й організаторському таланту завідувача кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», члена-кореспондента Національної академії педагогічних наук України, доктора педагогічних наук, професора О. Г. Романовського на базі кафедри відкрито Центр лідерства, який функціонує в рамках спільного Міжнародного проекту «ELITE» – «Освіта для лідерства, інтелектуального та творчого розвитку» в межах програми Темпус.

Однак, теоретичні дослідження тих нових соціально-психологічних вимог, які сучасне суспільство висуває до лідерів, тим більш, основних тенденцій еволюції цих вимог та відповідного

бачення рис і якостей лідера завтрашнього дня в наявній літературі, на наше переконання, ще недостатньо. А це певною мірою стримує можливість виявлення потенційних лідерів, їх ефективної підготовки і цілеспрямованого розвитку. Забезпечення ж належної професійної та психологічної готовності їх до ефективного виконання своєї місії вимагає інтенсифікації філософських, психологічних і педагогічних досліджень самого феномена й суспільних очікувань від системи їх підготовки.

Мета статті й полягає в аналізі основних соціально-психологічних вимог до особистості лідера та можливості їх трансформації у зміст і характер відповідної освітньої діяльності. Йдеться, по-перше, про чітке визначення тих вимог, які мають складати стандарт освіти лідера, тобто не тільки його знання, вміння й навички, а й рівень розвитку його професійно та соціально значущих особистісних якостей. По-друге, передбачається спробувати з найзагальніших позицій спробувати визначити хоча б основні тенденції науково-технічного і соціального розвитку та спрогнозувати, як вони впливатимуть на вимоги до лідерів і системи їх цілеспрямованої підготовки й розвитку. По-третє, передусім слід проаналізувати цілі, зміст, характер та основні напрямки педагогічного впливу на розвиток специфічних психологічних рис і якостей майбутніх ефективних лідерів.

Виклад основного матеріалу. Уявляється цілком природним, що сам феномен лідерства є одним із характерних проявів загальних синергетичних закономірностей самоорганізації, саморозвитку й самоуправління соціуму як надзвичайно складної відкритої дисипативної системи. Тому його правомірно вважати своєрідною реакцією цього соціуму на численні зовнішні та внутрішні чинники, що зумовлюють зміну умов і характеру його функціонування. З цих позицій доцільно перш за все хоча б ескізно проаналізувати сучасні тенденції, які, можливо, трансформуються у визначальні процеси суспільного розвитку.

На наш погляд, такими тенденціями, які вже сьогодні істотно впливають на характер діяльності людей й на вимоги до їхнього професіоналізму і рівня особистісного розвитку, можна вважати, по-перше, поступове вичерпання основних видів природних ресурсів, що вимагатиме пошуку принципово нових можливостей життєзабезпечення та природозбереження. По-друге, загострення конкуренції призводитиме за цих умов до подальшого прискорення науково-технічного прогресу. По-третє, помітно скорочуватиметься час перетворення результатів наукових у застосовувані високі технології, життєвий цикл яких

також скорочуватиметься. Але й це далеко не все. Час стає все більш помітно швидкоплинним, і світ змінюється непередбачуваним чином.

Вже тільки ці обставини висувають принципово нові вимоги до системи освіти не тільки як основного суспільного інституту, що забезпечує підготовку підростаючих поколінь до успішного життя й діяльності, але й як чинника, що прищеплює навички логічного мислення, формує життєві цілі, ідеали і цінності. У цьому відношенні її роль особливо посилюється, коли йдеться про виявлення і цілеспрямовану підготовку лідерів для різних сфер суспільного виробництва у самому широкому його розумінні. Тим паче ця роль посилюється в умовах сучасного динамічно мінливого світу.

Відомо, що освіта вже сама по собі є однією з найважливіших суспільних цінностей. Водночас вона виступає ще й джерелом і середовищем їхнього функціонування. Освіта, як справедливо пише С. Сисоєва, «перетворює і спрямовує життя суспільства, зберігаючи в ньому все те, що має цінність для людини; визначає стратегію й реалістичні умови розвитку суспільства, перетворюючи його з «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра», формує нове мислення, нове бачення смислу життя» [7, с. 8]. Ми ж переконані, що це нове мислення й нове бачення перш за все є необхідним для лідерів, які сааме і здатні не тільки визначити сутність і зміст цього «суспільства завтра», але й показати їх широкому загалу людей і мобілізувати їх на успішну його побудову та максимальну реалізацію цінностей та ідеалів цього суспільства. Тому роль системи освіти стає визначальною у прищепленні майбутньому лідерові тих цінностей, які він має сповідувати і за допомогою яких отримує можливість впливати на людей і які повинен прагнути прищепити їм.

Однак ці цінності є необхідною, але далеко не достатньою умовою успіху лідера в реалізації ним свого потенціалу та свого життєвого призначення. Нові умови життя й діяльності, нові високі технології дають підстави говорити про інноваційний характер світового розвитку. А він, у свою чергу, вимагає від кожної людини, насамперед від лідерів, інноваційного характеру мислення, щоб розвивати та плідно використовувати свої креативні здібності. Слід підкреслити, що це стосується не тільки сфери матеріального виробництва, але й управління соціальними системами різного характеру та призначення. Мається на увазі здатність лідера рішуче долати притаманну більшості людей істотну інерційність мислення, насамперед в процесі аналізу

складних проблемних ситуацій та пошуку ефективних рішень їх розв'язання. Це вкрай важливо, оскільки інерційність мислення може виступати (і часто дійсно виступає) одним із бар'єрів і серйозним гальмом при пошуку таких рішень.

Тому вміння долати цю інерційність постає вирішальним при здійсненні успішного лідерського впливу на людей, оскільки більшість людей просто не встигають осмислити ті зміни, що відбуваються, як настають нові зміни. Перед неперервним їх потоком багато хто втрачає життєві орієнтири й не може використовувати можливості, що відкриваються в процесі та в результаті цих змін. Тому для цих людей стає серйозною потребою наявність яскравого лідера, якому вони можуть довіряти визначення сфери діяльності, шляхів і способів її здійснення, а отже своєї долі. Оскільки такі люди утворюють переважну більшість населення, вони є носіями суспільної свідомості, при цьому в основному пасивними її носіями.

Саме для таких людей характерна інерційність мислення, яку вкрай важко долати, особливо у разі, коли серед них немає яскравого лідера, здатного не тільки успішно долати інерційність свого мислення, а й переконувати інших людей в необхідності відходу від звичних стереотипів. Адже цей відхід є першим кроком на шляху прояву кожним своїх креативних здібностей та реалізації свого особистісного творчого потенціалу. Однак ці люди переважно не здатні правильно сформулювати соціально-психологічні вимоги до лідера. Тому ці вимоги мають впливати з теоретичних та аналітичних досліджень, а також з результатів вивчення й узагальнення досвіду життя й діяльності тих лідерів, які успішно себе реалізували й виправдали суспільні очікування.

Слід враховувати й ту обставину, що знані лідери, до числа яких можна віднести Ш. де Голля, Ден Сяопіна, Лі Куан Ю та інших, жили і діяли в інших історичних умовах. Тому їхній досвід сьогодні має обмежений характер, однак їхнє стратегічне бачення шляхів розвитку, креативність і високі морально-вольові якості, їхні сміливість, рішучість і наполегливість у поєднанні з чуттям особистої відповідальності цілком можуть слугувати взірцем і для сучасних лідерів. Однак конкретизація вимог до сучасних лідерів вимагає врахування характерних особливостей сьогодення, які визначальним чином впливають на виникнення тих чи інших проблем та на доцільність і припустимість вибору засобів і способів їх раціонального розв'язання.

Світ вступив у постіндустріальний етап свого розвитку. Характеристикою цього етапу слід вважати те, що він стосується

не тільки суто виробничій сфері й застосовуваних технологій, але й способу мислення, креативності та системи визначальних життєвих цінностей. Оскільки Україна проголосила основними своїми пріоритетами побудову правової держави й громадянського суспільства та європейський вектор розвитку, вона потребує лідерства, яке ґрунтується саме на цінностях, що включають внутрішню свободу особистості, толерантність і високу управлінську культуру, в основі якої лежать професіоналізм керівників-лідерів, інноваційний характер мислення і креативність.

Соціально-психологічні вимоги до лідера передбачають демократизм характеру і стилю його ділового міжособистісного спілкування. Такий характер взаємовідносин стає все більш помітним елементом корпоративної культури не тільки в молодіжному бізнес-середовищі, а й у компаніях, керівники і власники яких – люди середнього віку. І це тільки посилює командний дух, забезпечує гордість персоналу за свою приналежність до організації, довіру до лідера та підвищує ефективність діяльності людей і продуктивність їхньої праці.

Однак характером міжособистісного спілкування соціально-психологічні вимоги до особистості лідера далеко не вичерпуються. Оскільки на персонал впливають навіть такі чинники, як настрій лідера, його вітання, жарти тощо, то істотними вимогами до нього постають соціальний оптимізм, впевненість у собі й членах своєї команди та емоційна усталеність. Більш того, він повинен бути здатним заряджати людей своїм оптимізмом і впевненістю в успіх справи. Іншими словами, лідер має бути справжнім драйвером як своєї команди, так і її інноваційної стратегії. Адже впевненість людей в успіху справи безпосередньо залежить від їхнього оптимізму як похідного від оптимізму лідера. Оптимізм же його має ґрунтуватися на надійному підґрунті високого професіоналізму, віри в себе і свій колектив, впевненості й відповідальності.

Ці якості лідера вкрай необхідні в умовах загальної суспільно-політичної та соціально-економічної нестабільності, невпевненості широких мас людей у завтрашньому дні та їх розчарованості владою, які, на жаль, стали панівними сьогодні в суспільній свідомості громадян нашої країни. Для їх подолання лідер повинен не тільки переконувати людей, а й надихати їх на позитивні зрушення, доводити на своєму власному прикладі, що доля людини залежить переважно від самої людини. З цією метою він має чітко визначати цілі діяльності, обирати ефективні шляхи і способи їх досягнення й створювати систему стимулів для людей, яка б сприяла їхньому бажанню активно наближати ці цілі.

Ще однією вкрай важливою соціально-психологічною вимогою до лідера постає його уміння і прагнення захищати своїх людей у складних ситуаціях, що тільки зміцнюватиме його авторитет. Це уміння має поєднуватися з готовністю нести особисту відповідальність як за результати і наслідки прийнятих ним рішень, так і за помилкові дії своїх підлеглих. Нами було проведено опитування слухачів магістерської програми з адміністративного менеджменту з метою виявлення рівня розвитку їх лідерських якостей. Результати цього опитування продемонстрували, що саме готовність захищати своїх людей і відповідальність за їхні помилки виявляються найменш розвиненими якостями респондентів.

Розглянуті вимоги до особистості лідера висувалися й висувуються практично завжди. Однак сьогодні вони стають особливо необхідними. Адже досить не просто ставати лідером, коли відповідно до закономірностей науково-технічного і соціального прогресу істотно зросли освітній і кваліфікаційний рівні багатьох людей. А разом з цим посилюються як їхня самоідентифікація й розуміння своєї гідності, так і амбітність. Багато хто з них щиро вважають саме себе лідерами групи і ревниво ставляться до того, що люди визнають лідером іншу людину. Така суто психологічна колізія вимагає від лідера уміння м'яко впливати на цих людей й справді високорозвиненими лідерськими якостями переконливо доводити обґрунтованість свого провідного стану в колективі. Річ в тім, що справжній лідер не тільки боїться можливої конкуренції, а й заохочує її, даючи можливість претендентам максимально реалізувати їхні креативні здібності та особистісний потенціал на благо успіху спільної справи й заради задоволення їхніх творчих і професійних амбіцій.

Складна й навіть дещо суперечлива структура соціально-психологічних вимог до особистості сучасного лідера зумовлює необхідність формування та послідовної реалізації цілеспрямованого системного підходу на всіх рівнях освіти до виявлення потенційних лідерів й наступної їх цільової підготовки. Це стосується як її цілей, так і особливо змісту й характеру підготовки, яка має охоплювати не тільки і не стільки суто навчання (навчити бути лідером неможливо, можна тільки навчити лідера ефективно використовувати свої здібності й постійно їх розвивати), але й виховання та особливо особистісний розвиток у всіх принципових його компонентах.

Ось чому ця система має кардинально відрізнятись від традиційних як за цілями, так і за використовуваними засобами. На

наше глибоке переконання, її загальна спрямованість має бути орієнтована на особистісний розвиток та готовність до практичного використання отриманої підготовки. Тому лекційні заняття тут мають бути зведені до мінімуму, а технологія їх проведення має носити діалоговий характер. Істотну роль повинні відігравати психологічні тренінги й аналіз проблемних ситуацій як з відкритими, так і закритими варіантами шляхів і способів їх розв'язання. Вкрай важливо використовувати наближені до реальних умов майбутньої професійної діяльності лідера рольові та ділові ігри. Нарешті, всі види навчальних занять необхідно планувати і проводити з широким використанням інноваційних педагогічних технологій, комп'ютерної техніки та перспективних інформаційно-комунікаційних засобів і технологій. Це допомагатиме формувати у майбутніх лідерів інноваційний тип мислення і розвивати їхні креативні здібності й посилювати професійну та психологічну готовність до успішного виконання лідерської ролі.

Висновки. Викладений матеріал дозволяє дійти цілком обґрунтованих висновків стосовно того, що, по-перше, в умовах динамічно мінливих умов сьогодення люди можуть втрачати життєві орієнтири. Разом з ускладненням суспільного життя, науково-технічним і соціальним прогресом та широким використанням високих технологій це істотно посилює потребу у справжніх ефективних лідерах.

По-друге, складність, важливість і широке розмаїття функцій, які доводиться виконувати лідеру, висувають цілу низку соціально-психологічних вимог до його професіоналізму та особистісних якостей. Це стосується як того впливу на людей, за допомогою якого він має змогу виконувати свої завдання і функції, так і його рішучості, підприємливості й вимогливості у поєднанні з відчуттям особистої відповідальності не тільки за свої рішення й дії, але й за дії, в тому числі й помилкові, своїх підлеглих.

По-третє, для виявлення серед студентів та інших категорій населення потенційних лідерів, організації та здійснення цілеспрямованої їх підготовки та особистісного розвитку необхідна нова освітня парадигма, яка орієнтована на подальше успішне життя й діяльність випускників вищої школи. Але для цього у них має бути сформована здатність і глибока внутрішня потреба в постійному самонавчанні, самовихованні й самовдосконаленні протягом всього активного трудового життя. І в цих процесах чільне місце має належати творчому пошуку дійсно ефективних

впливів на людей. Перспективою подальших досліджень є проведення формувального експерименту з розвитку лідерських якостей у майбутніх інженерів технічного університету.

Список використаних джерел

1. Романовський О. Г. Проблеми формування особистості лідера [текст] / О. Г. Романовський, В. М. Бабаєв, О. С. Пономарьов. – Харків : Майдан, 2000. – 190 с.
2. Bass B. M. Transformational leadership [Text] / B. M. Bass, R. E. Riggio. – 2nd. ed. – Mahwah ; NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 282 p.
3. Бояцис Р. Резонансное лидерство: самосовершенствование и построение плодотворных отношений с людьми на основе активного сознания, оптимизма и эмпатии / Р. Бояцис, Е. Макки; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 300 с. – (Серия «Классика Harvard Business Review»).
4. Котлер Дж. П. Лидерство Мацуситы: Уроки выдающегося предпринимателя XX века / пер. с англ. – 2-е изд. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 256 с.
5. Мацусита К. Философия менеджмента. – М. : Альпина Паблишер, 2016. – 168 с.
6. Руководство и лидерство: философско-психологический анализ / М. А. Резниченко, М. В. Ланских, А. С. Пономарев, С. Н. Пазынич. – Белгород, ИД «Белгород», 2012. – 136 с.
7. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : Монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Romanovs'kyj O. H. Problemy formuvannia osobystosti lidera [tekst] / O. H. Romanovs'kyj, V. M. Babaiev, O. S. Ponomar'ov. – Kharkiv: Majdan, 2000. – 190 s.
2. Bass B. M. Transformational leadership [Text] / B. M. Bass, R. E. Riggio. – 2nd. ed. – Mahwah ; NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 282 p.
3. Bojacis R. Rezonansnoe liderstvo: samosovershenstvovanie i postroenie plodotvornyh otnoshenij s ljud'mi na osnove aktivnogo soznaniya, optimizma i jempatii / R. Bojacis, E. Makki; per. s angl. – M. : Al'pina Biznes Buks, 2007. – 300 s. – (Serija «Klassika Harvard Business Review»).
4. Kotler Dzh. P. Liderstvo Macusity: Uroki vydajushhegosja predprinimatelja XX veka / per. s angl. – 2-e izd. – M.: Al'pina Biznes Buks, 2005. – 256 s.

5. Macusita K. *Filosofija menedzhmenta*. – М.: Al'pina Pablsher, 2016. – 168 s.
6. *Rukovodstvo i liderstvo: filosofsko-psihologicheskij analiz / M. A. Reznichenko, M. V. Lanskih, A. S. Ponomarev, S. N. Pazynich*. – Belgorod, ID «Belgorod», 2012. – 136 s.
7. *Sysoieva S. O. Osvita i osobystist' v umovakh postindustrial'nohosvitu: Monohrafiia / S. O. Sysoieva*. – Khmel'nyts'kyj: KhHPA, 2008. – 324 s.

T.V. Hura, O.S. Ponomariov. Social and psychological demands on leader's personality and character of his thinking. The article envisages the importance of accordance of leader's personality with new social requirements. The underlined relevance of higher school's task is to determine potential leaders, to form and develop their professional, management and moral and volitional qualities, growth of spiritual and cultural development and also leader's social and psychological competencies. Different styles of leadership and a lot of theories of this phenomenon are defined. Values of a modern leader such as inner freedom of personality, tolerance and high level of management culture, based on professionalism of leading chiefs, innovative character of thinking and creativity are researched. The article states that social and psychological demands on a leader provide for democracy character and style of his business interpersonal communication. It is noted that a leader has to be able to attract people to optimism and confidence in success of business, has to be a real head of his team and a head of its innovative strategy. The article reasonably highlights that people's confidence in successful business directly depends on leader's optimism, based on high professionalism, belief in himself and his group, confidence and responsibility. The underlined leader's qualities are necessary in the context of general social, political and economical instability, people's uncertainty in tomorrow and their disappointment with power, which are topping today in social consciousness of citizens of our country. That is why a real leader should clearly define the aims of activity, choose effective ways and methods to reach them and create system of stimulus for people which would cause their wish for achieving goals. It is proved that system of future leaders' training in high school has to be different from traditional. That is why psychological trainings, problematic situations analysis close to real conditions of future leader's professional activity have to play important role. It will help to raise his professional and psychological readiness for successful leader's role.

Key words: leader, personality, leadership, professionalism, management culture, theory of leadership, style of leadership, social and psychological competence, innovative character of thinking.

Received July 23, 2016

Revised August 29, 2016

Accepted September 27, 2016

О.В. Дробот

piterkiev@gmail.com

А.А. Возович

antonina.vosovic@ukr.net

Психологічний зміст основних семантичних універсалій правосвідомості студентів коледжів

Drobot O.V. Psychological Meaning of Main Semantic Universalities in Legal Consciousness of College Students / O.V. Drobot, A.A. Vozovych // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 103–116.

О.В. Дробот, А.А. Возович. Психологічний зміст основних семантичних універсалій правосвідомості студентів коледжів. У статті представлено результати емпіричного виявлення структури провідних універсалій правової свідомості молоді, яка навчається в коледжах України. Узагальнено експериментальні засади психосемантичного дослідження правосвідомості в ранньому юнацькому віці. Представлено результати психосемантичної реконструкції окремих поняттєвих елементів правосвідомості студентів коледжів, а саме поняття «справедливість», «гідність», «право», «жертва», «покарання», «злочин» та «моральне насильство». Статистична вірогідність семантичних універсалій при оцінюванні становила 75–95 %.

Констатовано, що при деякому невдоволенні студентської молоді правовою ситуацією, поняття «право» сприймається як дружнє; «жертва» та «покарання» несуть негативний відтінок; «злочин» і «моральне насильство» – мають аспект відчуження; «справедливість» та «гідність» постають чистими та бажаними для молоді. Моральне насильство завжди розцінюється студентами коледжів як злочин. У правосвідомості юнаків злочин стосовно жертви тісно пов'язаний із покаранням, покарання за злочин є неминучим, хоча покарання як таке може бути несправедливим. При цьому має місце недостатня правова поінформованість, що зумовлює розмитість поняття «моральне насильство».

Найвищу суб'єктивну значущість для студентів склали поняття «справедливість», «гідність» та «право», що дозволило зробити висновок про правослухняність останніх. Недостатня правова поінформова-

O.V. Drobot – the scientific contribution of the co-author is 50%,

A.A. Vozovych – the scientific contribution of the co-author is 50%.

ність студентів коледжів супроводжується ускладненістю семантизації поняттєвої сфери права.

Ключові слова: студенти коледжів, права свідомість, психосемантична реконструкція, семантична універсалія.

О.В. Дробот, А.А. Возович. Психологическое содержание основных семантических универсалий правосознания студентов колледжей. В статье представлены результаты эмпирического исследования структуры ведущих универсалий правового сознания молодёжи, учащейся в колледжах Украины. Обобщены экспериментальные основы психосемантического исследования правосознания в раннем юношеском возрасте.

Представлены результаты психосемантической реконструкции отдельных понятийных элементов правосознания студентов колледжей, а именно: понятий «справедливость», «достоинство», «право», «жертва», «наказание», «преступление» и «моральное насилие». Статистическая вероятность семантических универсалий при их оценке составила 75-95%. Констатируется, что при некотором недовольстве студенческой молодёжи правовой ситуацией, понятие «право» воспринимается как дружеское; «жертва» и «наказание» несут негативный оттенок; «преступление» и «нравственное насилие» – имеют аспект отчуждения; «справедливость» и «достоинство» оцениваются как чистые и желанные. Нравственное насилие всегда расценивается студентами колледжей как преступление. При этом имеет место недостаточная правовая осведомлённость, что приводит к размытости понятия «моральное насилие».

Самую высокую субъективную значимость показали понятия «справедливость», «достоинство» и «право», что позволило сделать вывод о правопослушности студентов. Недостаточная правовая осведомлённость студентов колледжей сопровождается затруднениями семантизации понятийной сферы права.

Ключевые слова: студенты колледжей, правовое сознание, психосемантических реконструкция, семантическая универсалія.

Постановка проблеми. Психологічний зміст ранньої юності тісно пов'язаний із розвитком свідомості, з вирішенням завдань професійного самовизначення та вступу в доросле життя. Завдяки розвитку свідомості в юнацтва формується цілеспрямована регуляція відношень до навколишнього середовища, до себе самих і до своєї діяльності. Зокрема, відбувається активне засвоєння правових цінностей, правових норм, стандартів правової поведінки. Тому колективні та групові форми правової освіти мають суттєвий вплив на формування правової свідомості студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень. Свідомість, за Д.О. Леонтьєвим [6], А. Бандурою [9] та в інших наукових джерелах трактується

як спосіб відображення дійсності. З аналогією, правосвідомість розцінюється І.А. Дідуком [3] як результат психічного відбиття правової дійсності. М.В. Костицький [5] розглядає правосвідомість як джерело і внутрішній регулятор юридично значущої поведінки людини. У працях І.О. Львіна [4], П.І. Новгородцева [7] правосвідомість трактується як сфера свідомості, що відбиває правову дійсність у вигляді юридичних знань, оцінок права та його застосування, тісно пов'язана з іншими сферами свідомості (політичною, естетичною, моральною).

Сукупність її елементів складає важливий чинник, який керує поведінкою суб'єкта в різних проявах суспільного життя, що підпорядковані праву. Природно, що правосвідомість особистості М.В. Костицький [5] та інші дослідники [11] пов'язують з її обізнаністю у нормах права та готовністю їх виконувати, адже необхідною умовою й основою нормального формування і функціонування правосвідомості індивіда є його правова поінформованість.

Дослідження правосвідомості має відбуватися через реконструкцію форм правосвідомості у реальних діях досліджуваних, що ставить методологічне питання про матеріал досліджень. З методичної точки зору, крім стандартизованих і нестандартизованих методик, коректно застосовувати результати досліджень продуктів діяльності. Так, якщо продуктами професійної правової діяльності є директивні акти, наукові праці, правова документація (наприклад, кримінальні справи), твори публіцистики, вербальні прояви свідомості в офіційному спілкуванні, то продуктами буденної правової свідомості є вербальні прояви свідомості в неофіційному спілкуванні (оповіді, анекдоти, поголос, листи, щоденники та ін.).

Дослідники правосвідомості справедливо торкаються проблеми методичних труднощів вивчення цього феномена, пов'язаних із питанням методики. Так, у більшості досліджень правосвідомості випробуваним пропонується відповісти на серію питань про основи законодавства, про порівняльну вагу різних правопорушень, про ефективність роботи правоохоронних органів. Практичне володіння наявними знаннями визначається за допомогою сюжетів, яким дається елементарна юридична кваліфікація та визначаються можливі правові наслідки описуваних ситуацій. Оцінні судження можуть бути отримані в емпіричному дослідженні з більшим або меншим ступенем відповідності справжній думці досліджуваних. Проте «однократна оцінка навіть самої гострої конфліктної ситуації дає більш-менш точне

уявлення лише про ієрархії окремих конфліктуючих цінностей, указуючи тільки на перевагу в даній ситуації одних перед іншими. Про включеність цих переваг у мотиви можливої поведінки за таким статичним показником судити ще не можна», – зазначає О.Р. Ратінов [8, с. 212].

Мета дослідження: представити результати емпіричного виявлення структури провідних універсальій правової свідомості молоді, яка навчається в коледжах України. Правосвідомість розглядається нами як частковий випадок буденної свідомості, тому дослідження проводилося серед студентів, які не є фаховими юристами. Вибірку, диференційовану за критерієм віку, загальною чисельністю 49 осіб, склали студенти Кам'янець-Подільського медичного училища. Об'єкт дослідження – правова свідомість юнацтва. Предмет дослідження – психосемантичний зміст правосвідомості студентів коледжів. В ході цього дослідження було вирішене одне із завдань: виявлення структури провідних універсальій правової свідомості студентів коледжів.

Виклад основного матеріалу. Виявлення характеру семантичного оцінювання студентами коледжів низки правових понять відбувалося завдяки виділенню категоріальної системи репрезентації стимулів із застосуванням модифікованого семантичного диференціала, а саме – правового. З метою психосемантичної реконструкції системи смислів у правосвідомості студентської молоді було застосовано метод семантичних універсальій О.Ю. Артем'євої [1]. У психології суб'єктивної семантики дослідження системи смислів засноване на реєстрації слідів взаємодії суб'єкта з об'єктами через його ставлення до останніх. Інструмент для такого дослідження широко використовується в експериментальній психосемантиці (т. зв. атрибутивний експеримент), яка працює з реконструкцією систем значень або інших атрибуцій стимулів, що припускають інтерпретацію об'єкта мовою значень, зокрема, у працях О.В. Дробот [10].

Метод базується на виділенні для кожного стимулу тих координат, які однаково оцінюються за шкалами більшістю досліджуваних однорідної групи. У проведеному атрибутивному експерименті було використано модифікований семантичний диференціал (СД), зокрема – правовий семантичний диференціал. Для застосування правового СД нами було використано сім конструктів, якими виступили слова-стимули з асоціативного експерименту («право», «жертва», «справедливість», «покарання», «злочин», «моральне насильство», «гідність») та десять оцінкових шкал («дружній – ворожий», «простий – складний»,

«зрозумілий – незрозумілий», «хаотичний – регулярний», «мінливий – незмінний», «природний – штучний», «щирий – брехливий», «вільний – залежний», «темний – світлий», «рвучкий – плавний»). Оцінкові шкали було виврівняно за структуруючі фактори класичного семантичного диференціала Ч. Осгуда.

Градацію оцінок під час атрибуції конструктів було представлено в таких показниках: +3 – сильно виражена якість, +2 – середньо виражена якість, +1 – слабо виражена якість, -1 – слабо виражена протилежна якість, - 2 – середньовиражена протилежна якість, - 3 – сильно виражена протилежна якість, 0 – відсутність зв’язку між конструктом і якістю.

У ході дослідження реєструвалися психосемантичні вектори оцінок стимулів. Вираховувалися координати групового вектора, кожна з яких являла собою суму значень цієї координати за векторами усіх досліджуваних даної групи. У груповому кодї стимулу виділялися ті координати, значення яких були вищі за число $q\% \times n$ або $(100 - q)\% \times n$, де n – кількість досліджуваних в групі, а $q\%$ – задана квантиль (75%, 90%, 95%). Число квантиля означає статистичну вірогідність семантичної універсалії при оцінюванні.

Семантичні універсалії не задають змісту структури стимулів, але свідчать про існування цієї структури та інформацію про осі семантичного простору (шкали, що повторюються в універсаліях різних стимулів – головні осі оцінювання). Інші параметри системи векторів атрибуції або матриці схожості стимулів та шкал описують саме властивості структури, зазначає О.Ю. Артемьева [2].

За результатами обробки даних СД було побудовано групову матрицю схожості об’єктів і підраховано сумарний показник для кожного з об’єктів оцінювання (табл. 1).

Таблиця 1

Групова матриця схожості об’єктів оцінювання

	Право	Жертва	Справедливість	Покарання	Злочин	Моральне насилья	Гідність
1	-12	10	4	9	1	-5	1
2	-2	-6	7	7	-7	0	3
3	9	-9	2	3	5	2	-10
4	10	8	-3	9	-13	1	6

5	7	2	1	-2	-3	0	16
6	-4	8	10	4	-6	-10	0
7	-5	9	5	6	-1	-8	-5
8	3	-4	7	8	-9	-5	15
9	6	2	3	2	6	-11	7
Σ	135	93	297	69	-154	-151	201

Відповідно до сумарного показника кожне з понять було піддане ранжуванню. Ранговий ряд останніх має такий вигляд (в порядку спадання): *справедливість, гідність, право, жертва, покарання, злочин та моральне насильство*.

Як бачимо, найбільш семантично значущими для студентів виявилися поняття «справедливість» ($\Sigma=297$) та «гідність» ($\Sigma=201$). Статистична вірогідність семантичної універсалії при оцінюванні студентами цих об'єктів становила 95%, іншими словами, абсолютна більшість (95%) опитаних присвоїли поняттям «справедливість» і «гідність» позитивний бал.

Окрім цього, позитивне ставлення студентська молодь коледжів виявляє до поняття «право» ($\Sigma=135$). Стосовно поняття «право» статистична вірогідність семантичної універсалії становить (90%), що підтверджує вагу цього поняття для студентів і, можливо, свідчить про їх правослухняність.

Статистична вірогідність семантичних універсалій понять «жертва» ($\Sigma=93$) та «покарання» ($\Sigma=69$) становить (75%). Семантично близькі, ці поняття передбачають спільний контекст, який можна виразити словом «злочин». Тобто, у свідомості студентів коледжу злочин стосовно жертви тісно пов'язаний із покаранням, покарання за злочин є неминучим.

Цікаво, що негативне ставлення студенти демонструють до поняття «злочин» ($\Sigma=-154$) та «моральне насилля» ($\Sigma=-151$) як одного з видів правопорушення. Помітно, що останні два поняття є найбільш семантично близькими, їх статистична вага майже однакова, а статистична вірогідність семантичної універсалії становить 90%. Іншими словами, моральне насилля завжди розцінюється студентами коледжів як злочин.

Особливості семантичних універсалій є не лише те, що вони передають позитивне чи негативне ставлення до об'єкта оцінювання, але й те, що дозволяють виміряти суб'єктивні семантичні відстані між кількома об'єктами. Так, в таблиці 2 представлено вираховані суб'єктивні семантичні відстані між зазначеними стимулами.

Таблиця 2

Матриця відстаней між семантичними кодами оцінюваних стимулів

	Право	Жертва	Справедливість	Покарання	Злочин	Моральне насилля	Гідність
Право	×	42	162	66	19	16	66
Жертва		×	204	24	61	58	108
Справедливість			×	228	143	146	96
Покарання				×	85	82	132
Злочин					×	3	47
Моральне насилля						×	50
Гідність							×

З метою розширення виявлених загальних тенденцій проаналізуємо показники, отримані безпосередньо за допомогою методу семантичних універсалій. Даний метод суб'єктивної семантики дозволив експериментально зареєструвати сліди взаємодії правосвідомості студентів зі стимулами за їх прямою атрибуцією. Підраховувалися групові коди стимулів за кожною зі шкал та середній груповий бал. Найбільш вагомими визначалися координати, де $M \leq q\% \times n$, де $q\%$ – квантіль 95%. Отже, при $n=49$, $M \leq 2,45(0,05 \times 49)$.

Таблиця 3

Середні групові бали оцінювання студентами коледжів правових понять за шкалами правового СД

Шкали	Об'єкти оцінювання						
	Право	Жертва	Справедливість	Покарання	Злочин	Моральне насилля	Гідність
дружній – ворожий	1	-0,27	1,88	-0,78	-1,88	-1,55	1,76
простий – складний	0,78	-0,16	1,18	0,45	-0,41	-0,27	0,98
зрозумілий – незрозумілий	0,49	0,33	1,61	0,84	0,31	-0,47	1,33
хаотичний – регулярний	0,18	0,47	-0,33	0,65	0,22	0,31	-0,65

мінливий – незмінний	0,63	-0,18	0,24	0,29	0,18	0,18	-0,57
природний – штучний	-0,33	-0,12	0,53	-0,73	-1,22	-1,43	0,59
щирий – брехливий	0,29	0,08	1,29	-0,16	-1,04	-0,76	1,16
вільний – залежний	-0,76	-0,67	1,02	-0,98	-0,78	-0,92	1,08
темний – світлий	0,37	0,9	-0,78	1,04	1,16	0,69	-0,73
рвучкий – плавний	0,55	0,2	-0,16	0,57	0,76	0,47	-0,16

Розглянемо виявлені значущі семантичні властивості в оцінці об'єктів-стимулів. Враховуючи суб'єктивні відстані між стимулами, надалі доцільно розглядати структуру універсалій для декількох понять одразу: 1) злочин та моральне насильство; 2) жертва, покарання, право; 3) справедливість і гідність.

Значущими семантико-перцептивними універсаліями для стимулу «злочин» переважно виступають такі якості як «ворожий» (-1,88), «штучний» (-1,22), «темний» (1,16), «брехливий» (-1,04), а також менш виражені – «залежний», «рвучкий», «складний», «зрозумілий», «хаотичний», «мінливий».

«Моральне насильство» атрибутується студентами як *вороже* (-1,55) та *штучне* (-1,43), в меншій мірі – *залежне*, *брехливе*, *темне*, *рвучке*, *незрозуміле*, *хаотичне*, *складне*, *мінливе*. Таким чином, спільним є ставлення студентської молоді до злочину та морального насильства як ворожого та штучного. Отримані універсалії для даних стимулів являють собою структуру, зображену на рисунку 1.

Очевидно, що структури є схожими, основна розбіжність стосується шкали №3: на відміну від злочину, «моральне насильство» є незрозумілим для студентів. Імовірно, у правосвідомості студентів існує складність виділення чітких меж даного поняття, що зумовлене незначною увагою до даного явища з боку соціуму. Це підтверджують викладені вище результати, отримані за методом контент-аналізу.

Актуальними універсаліями для стимулу «жертва» виступають такі слабо виражені якості як *темний* (0,9), *залежний* (-0,67), *хаотичний* (0,47). Категорії *зрозумілий*, *ворожий*, *рвучкий*, *незмінний*, *складний*, *штучний*, *щирий* представлені на статистично незначущому рівні.

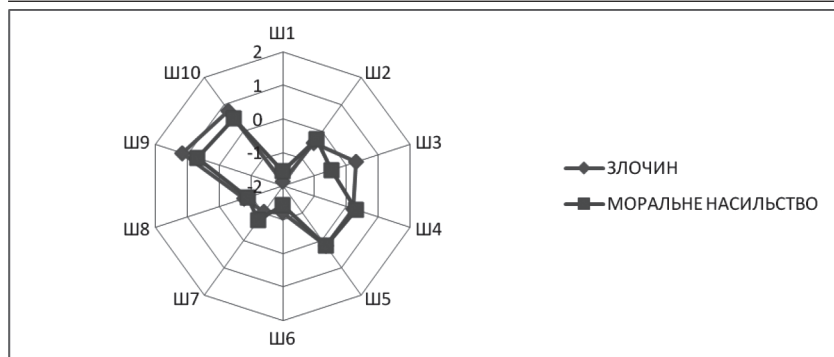


Рис. 1. Структурна організація основних універсальї стимулів «злочин» та «моральне насильство»

Стимул «покарання», отримав таку провідну якість як «темний» (1,04), окрім цього, серед менш виражених, але значущих якостей – залежний (-0,98), зрозумілий (0,84), ворожий (-0,78), штучний (-0,73), хаотичний (0,65), рвучкий (0,57), простий (0,45).

Порівнюючи семантичну структуру універсальїями двох понять, зазначимо, що обидва дані стимули вбачаються студентами як «темні». Вектори для цих понять різняться за шкалами «мінливий-незмінний», «простий-складний», «щирий-брехливий». «Покарання» є простим, мінливим та, на відміну від «жертви», брехливим.

Студенти коледжів визначили «право» як дружнє (0, 1), просте (0,78), залежне (-0,76), мінливе (0,63), рвучке (0,55), зрозуміле (0,49); в меншій мірі як темне, штучне, щире, хаотичне. Даний стимул також було охарактеризовано як темний та залежний, хоча ці якості є порівняно слабкими.

Структуру суб'єктивного атрибутування у правосвідомості молоді щодо названих трьох стимулів представлено на рисунку 2.

Стосовно стимулів «справедливість» і «гідність», то тут переважають такі значущі універсальї як «дружній», «зрозумілий», «щирий», «простий» та «вільний». В меншій мірі виявляються такі якості як світлий, природній, регулярний, мінливий, плавний для «справедливості» та світлий, регулярний, природній, незмінний, плавний. Як видно з рисунку 3, структурна організація універсальї є схожою для даних об'єктів оцінювання. Закономірною є відмінність за шкалою «мінливий-незмінний»: хоча ці

стимули сприймаються як регулярні, «справедливість» оцінена як мінлива.

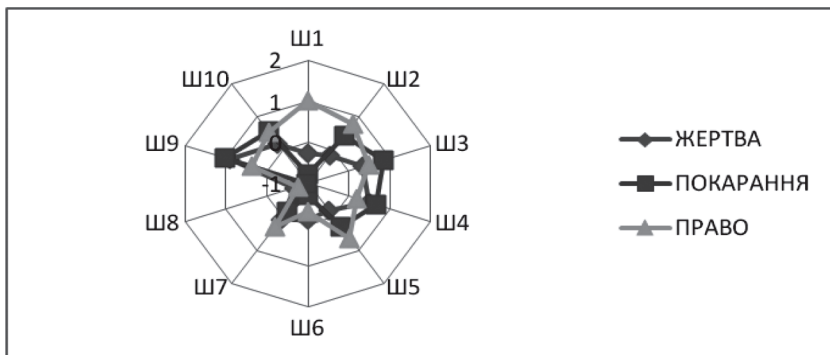


Рис. 2. Структурна організація основних універсальних стимулів «жертва», «покарання» та «право»

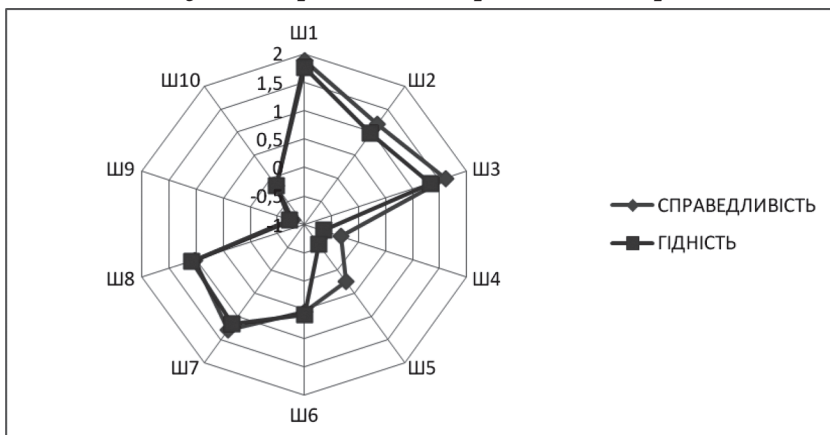


Рис. 3. Структурна організація основних універсальних стимулів «справедливість» та «гідність»

Тож, «злочин» та «моральне насильство» на базовому рівні свідомості молоді постають ворожими та штучними; «жертва» та «покарання» – темними; «право», «справедливість» та «гідність» – дружніми; «справедливість» та «гідність» – зрозумілими, щирими, простими, вільними.

Найвищу суб'єктивну значущість для студентів склали поняття «справедливість» «гідність» та «право», що дозволило зробити висновок про те, що право студенти пов'язують зі справедливістю та гідністю.

Семантично близькі поняття «жертва» та «покарання» (семантична універсальія 75%) передбачають спільний контекст, який можна виразити поняттям «злочин». Тобто, у правосвідомості студентів коледжу злочин стосовно жертви тісно пов'язаний із покаранням, покарання за злочин є неминучим.

Найбільш семантично близькими з негативною оцінкою виявилися поняття «злочин» і «моральне насилля»: їх статистична вага майже однакова, а статистична вірогідність семантичної універсальії становить 90%. Іншими словами, моральне насилля завжди розцінюється студентами коледжів як злочин.

Структура універсальій показує поєднання окремих понять у групи за якістю атрибутування. Так, «злочин» та «моральне насильство» атрибутуються як «ворожий», «штучний», «темний», «брехливий». На відміну від злочину, «моральне насилля» є незрозумілим для студентів, чіткі межі даного поняття студентам було складно виділити. Вважаємо, що таке ставлення зумовлене незначною увагою до явищ морального насилля в сім'ях з боку соціуму.

Другу групу утворюють стимули «жертва» та «покарання», які вбачаються студентами як «темні», при цьому «покарання» є *простим, мінливим* та, на відміну від «жертви», *брехливим*.

Стосовно стимулів «справедливість» і «гідність» переважають такі значущі універсальії як «дружній», «зрозумілий», «щирий», «простий» та «вільний».

Висновки. На основі отриманих результатів дослідження можна зробити такі висновки:

1. Застосування правового семантичного диференціала дозволило виявити семантичні універсальії ставлення студентів коледжів до низки правових понять, статистична вірогідність яких становила 75–95 %.

2. Студенти коледжів тісно пов'язують право зі справедливістю та гідністю.

3. У правосвідомості юнаків злочин стосовно жертви тісно пов'язаний з покаранням, і покарання за злочин є неминучим, хоча покарання як таке може бути несправедливим.

4. Попри те, що моральне насилля студентами коледжів розцінюється як злочин, вони не визначають чітких меж даного поняття.

5. Має місце недостатня правова поінформованість студентів коледжів, що супроводжується ускладненістю семантизації та розмитістю поняттєвої сфери права.

Перспективою подальшого дослідження є розширене вивчення семантичного простору особистісного «Я» студентів коледжів як суб'єктів правосвідомості. Заплановано психодіагностичне дослідження емоційного та поведінково-вольового компонентів правової особистості та схильності до відхильної поведінки студентів коледжів.

Список використаних джерел

1. Артемьева Е.Ю. Психосемантические методы описания профессии / Е.Ю. Артемьева, Ю.Г. Вяткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С.127 – 133.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М. : Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
3. Дідук І.А. Психологічні чинники формування правових уявлень / І. А. Дідук // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України : наук.-теорет. та інформ. журн. АПН України. – К., 2007. – № 1 – С.102–113.
4. Ильин И.А. О сущности правосознания / И.А. Ильин / Подготовка текста и вступительная статья И.Н.Смирнова / И.А. Ильин. – М.: Рарог, 1993. – 243 с.
5. Костицкий М.В. Введение в юридическую психологию: методологические и теоретические проблемы / М. В. Костицкий. – К. : Вища школа, 1990. – 257 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
7. Новгородцев П.И. Введение в философию права: Кризис современного правосознания / П.И. Новгородцев; РАН. Ин-т государства и права. – М. : Наука, 1997. – 269 с.
8. Ратинов А.Р. Структура правосознания и некоторые методы его исследования / А.Р. Ратинов // Методология и методы социальной психологии. – М. : Наука, 1977. – С. 201–214.
9. Bandura A. Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. – 1986.
10. Drobot O.V. Managerial Mentality: Scientific Paradigm of Research. Middle-East Journal of Scientific Research. – 2013. – Nr. 13. – P. 101–107.
11. Schwarz N. The construction of social judgment. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1982. – P. 147.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Artem'eva E.Ju. Psihosemanticheskie metody opisanija profesii / E.Ju. Artem'eva, Ju.G. Vjatkin // Voprosy psihologii. – 1986. – # 3. – S.127 – 133.
2. Artem'eva E.Ju. Osnovy psihologii sub»ektivnoj semantiki / E.Ju. Artem'eva. – M. : Nauka; Smysl. – 1999. – 350 s.
3. Diduk I.A. Psihologichni chynnyky formuvannja pravovyh ujavlen' / I.A. Diduk // Pedagogika i psihologija. Visnyk APN Ukrai'ny : nauk.-teoret. ta inform. zhurn. APN Ukrai'ny. – K. : 2007g. № 1 – S.102–113.
4. Il'in I.A. O sushhnosti pravosoznaniya / I.A. Il'in / Podgotovka teksta i vstupitel'naja stat'ja I.N.Smirnova / I.A. Il'in. – M. : Rarog', 1993. – 243 s.
5. Kostickij M.V. Vvedenie v juridicheskiju psihologiju: metodologicheskie i teoreticheskie problemy / M. V. Kostickij. – K. : Vishha shkola, 1990. – 257 s.
6. Leont'ev D.A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti / D.A. Leont'ev. – M. : Smysl, 1999. – 487 s.
7. Novgorodcev P.I. Vvedenie v filosofiju prava: Krizis sovremennogo pravosoznaniya / P.I. Novgorodcev. – RAN. In-t gosudarstva i prava. – M. : Nauka, 1997. – 269 s.
8. Ratinov A.R. Struktura pravosoznaniya i nekotoryie metodyi ego issledovaniya / A.R. Ratinov. // Metodologiya i metodyi sotsialnoj psihologii. – M. : Nauka, 1977. – S. 201–214.
9. Bandura A. Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. – 1986.
10. Drobot O.V. Managerial Mentality: Scientific Paradigm of Research. Middle-East Journal of Scientific Research. – 2013. – Nr. 13. – P. 101–107.
11. Schwarz N. The construction of social judgment. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1982. – P. 147.

O.V. Drobot, A.A. Vozovych. Psychological Meaning of Main Semantic Universalities in Legal Consciousness of College Students. This article presents results of empirical study of the structure of leading universalities in legal consciousness of the youth studying in Ukrainian colleges. Experimental principles of psycho-semantic study of legal consciousness in early adolescent age were generalized.

The character of semantic evaluation of a number of legal notions was determined by distinguishing a categorical system of representing stimuli using legal semantic differential. Results of psycho-semantic reconstruction of central notional elements of college students' legal consciousness,

including the notions of «justice», «dignity», «law», «victim», «punishment», «crime» and «emotional violence», were presented. Statistical probability of semantic universalities during evaluation was 75-95%.

It was established that, in certain discontent of the student youth with legal situation, the notion of «law» was perceived as friendly; «victim» and «punishment» had negative connotation; «crime» and «emotional violence» had the aspect of alienation; «justice» and «dignity» appeared to be pure and desirable for the youth.

At the same time, there is insufficient legal awareness, which makes the notion of «emotional violence» unclear.

The notions of «justice», «dignity» and «law» had the highest subjective significance for students, which allowed to draw a conclusion regarding the obedience to law by the latter. Insufficient legal awareness of college students is accompanied by the difficulty in semantic sphere of law.

Key words: college students, legal consciousness, psycho-semantic reconstruction, semantic universality.

Received July 14, 2016

Revised September 05, 2016

Accepted October 03, 2016

УДК 925 : 159.923

Е.Е. Івашкевич

Natasha1273@ukr.net

Психологічний зміст перекладацької діяльності

Ivashkevych E.E. Psychological content of translation activity / E.E. Ivashkevych // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 116–128.

Е.Е. Івашкевич. Психологічний зміст перекладацької діяльності. В статті описано психологічні аспекти перекладацької діяльності. Зазначено, що перекладач здійснює мовленнєве посередництво, за умов якого мовою перекладу створюється певний текст, комунікативно рівноцінний оригіналу, причому його комунікативна рівноцінність виявляється в її ототожненні перекладачем з оригіналом в функціональному, змістовому і структурному планах.

Окреслено задачі перекладацької діяльності. Наголошено, що найважливішою задачею перекладацької діяльності є виявлення мовних і

екстралінгвістичних факторів, які уможливають отождолення змісту повідомлення, що передається, різними мовами.

Описано перекладацькі стратегії, які мають місце стосовно перекладу художньої літератури, а саме: включення в текст додаткових елементів (авторські вкраплення у перекладі); опущення елементів, надлишкових з точки зору іншомовного читача; перетворення семантичної структури слів і виразів; компромісні перекладацькі рішення; використання адекватних замінів (інтерпретація, антонімічний переклад, компенсація і т.д.); знаходження функціонального аналога; суто авторський переклад.

Охарактеризовано особливості суто авторської стратегії перекладу, спрямованої на досягнення досить важливої мети професійної діяльності перекладача, а саме відображення експліцитних та імпліцитних значень першотвору з метою збереження щонайбільшої свободи інтерпретації, наведено приклади перекладу О.Логвиненком твору Дж.Д.Селінджера «Над прірвою у житті» із використанням стратегії «суто авторський переклад». Окреслено випадки непрямого перекладу тексту із привнесенням авторського смислу, запропоновано їхні тлумачення. Сформульовано додаткову стратегію у перекладі художніх творів, яку визначено як стратегію ампліфікації, обґрунтовано зміст цієї стратегії.

Ключові слова: перекладацька діяльність, мовні фактори, екстралінгвістичні фактори, перекладацькі стратегії, суто авторська стратегія перекладу, стратегія ампліфікації.

Э.Э. Ивашкевич. Психологическое содержание переводческой деятельности. В статье описаны психологические аспекты переводческой деятельности. Отмечено, что переводчик осуществляет речевое посредничество, в условиях которого на языке перевода создаётся определённый текст, коммуникативно равноценный оригиналу, причём его коммуникативная равноценность проявляется в отождествлении переводчиком данного текста с оригиналом в функциональном, содержательном и структурном планах.

Определены задачи переводческой деятельности. Отмечено, что важнейшей задачей переводческой деятельности является выявление языковых и экстралингвистических факторов, которые способствуют отождествлению содержания сообщения, передаваемого на разных языках.

Описаны переводческие стратегии, которые имеют место в плане перевода художественной литературы, а именно: включение в текст дополнительных элементов (авторские вкрапления в переводе); опущение элементов, избыточных с точки зрения иноязычного читателя; преобразование смысловой структуры слов и выражений; компромиссные переводческие решения; использование адекватных замен (интерпретация, антонимический перевод, компенсация и т.д.); нахождение функционального аналога; чисто авторский перевод.

Дана характеристика особенностям авторской стратегии перевода, направленной на достижение достаточно важной цели профессиональной деятельности переводчика, а именно – отражение эксплицитных и имплицитных значений оригинала с целью сохранения наибольшей свободы интерпретации. В статье в качестве примеров предложен перевод А. Логвиненком произведения Дж.Д.Селинджера «Над пропастью во ржи» с использованием стратегии «чисто авторский перевод». Определены и обоснованы случаи косвенного перевода текста с привлечением авторского смысла. Сформулирована дополнительная стратегия в переводе художественных произведений, которая определена как стратегия амплификации, обосновано содержание этой стратегии.

Ключевые слова: переводческая деятельность, языковые факторы, экстралингвистические факторы, переводческие стратегии, авторская стратегия перевода, стратегия амплификации.

Постановка проблеми. Визначення психологічних аспектів перекладацької діяльності завжди було й досі залишається актуальною проблемою сучасності. Адже перекладач здійснює мовленнєве посередництво, за умов якого мовою перекладу створюється певний текст, комунікативно рівноцінний оригіналу, причому його комунікативна рівноцінність виявляється в її отождоженні перекладачем з оригіналом у функціональному, змістовому і структурному планах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учені Дж.К.Кетфорд [3], Л.В.Коломієць [4], В.Н.Комісаров [5], Ю.М.Крилова-Грек [7] та ін. зазначають, що перекладач як учасник складного процесу спілкування одночасно виконує декілька комунікативних функцій. По-перше, він передає текст оригіналу, тобто бере участь в звичайному акті спілкування. По-друге, перекладач є творцем тексту мовою перекладу, тобто є співавтором новоствореного тексту. По-третє, перекладач створює не просто текст мовою перекладу, а такий текст, який у функціональному, змістовому і структурному планах постає в якості повноправної заміни оригінала. А це означає, що перекладач порівнює мовленнєві еквіваленти одиниць мови, вишукує найбільшою мірою еквівалентні одиниці в мові перекладу, будує з них дискурсивні мовленнєві утворення, порівнює їх з оригінальними, обирає остаточний варіант перекладу тощо. Тим самим перекладач стверджує комунікативну рівність двох відрізків тексту, написаних різними мовами. Отже, процес перекладу і його результат цілковито залежать від комунікативних можливостей перекладача, його знань і вмінь, тобто, перекладацької компетентності.

І якщо проблема перекладацької компетентності досить глибоко розкрита в психологічних дослідженнях (Т.О.Долга [1],

О.С.Кочубей [6], Н.О.Михальчук [8] та ін.), то своєрідна «психологізованість» окремих стратегій перекладу й досі залишається поза увагою дослідників. Тому завданнями нашої статті є:

1. Окреслити задачі перекладацької діяльності.
2. Описати перекладацькі стратегії, які мають місце стосовно перекладу художньої літератури.
3. Охарактеризувати особливості суто авторської стратегії перекладу, спрямованої на досягнення досить важливої мети професійної діяльності перекладача, а саме відображення експліцитних та імпліцитних значень першотвору з метою збереження щонайбільшої свободи інтерпретації, навести приклади перекладу О. Логвиненком твору Дж.Д. Селінджера із використанням стратегії «суто авторський переклад».
4. Окреслити випадки непрямого перекладу тексту із внесенням авторського смислу, запропонувати їхні тлумачення.
5. Сформулювати додаткову стратегію у перекладі художніх творів, яку визначено як стратегію ампліфікації, обґрунтувати зміст цієї стратегії.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У перекладацькій діяльності, зазначає І.О.Зимня [2, с. 19–23], в якості квазі-ідентичних форм одного і того ж самого повідомлення постають тексти, створені на основі різних мовних систем та одиниць, які не співпадають ні за формою, ні за змістом. Ось чому розбіжності між перекладеними текстами зумовлюються вже не стільки індивідуальними відмінностями комунікантів, скільки відмінностями між мовами. Зазвичай, індивідуальні відмінності також існують, але вони відходять на другий план. Ось чому сама можливість і закономірності виконання перекладу визначаються, в першу чергу, здатністю різних текстів поставати в якості комунікативно рівноцінних в процесі здійснення фахівцем перекладацької діяльності.

Найважливішою задачею перекладацької діяльності є виявлення мовних і екстралінгвістичних факторів, які уможливають ототожнення змісту повідомлення, що передається, різними мовами. Спільність змісту (змістова наближеність) текстів оригіналу і перекладених текстів називається еквівалентністю перекладу (оригінала). Вивчення реальних відносин між змістом оригіналу і перекладом дозволяє встановити межі цієї спільності, тобто максимально можливу змістову близькість текстів, написаних різними мовами, а також визначити їхню мінімальну ступінь близькості до оригіналу, за умов якої даний текст може бути цілком визнаний еквівалентним перекладом [3, с. 97].

Цілком або частково еквівалентні одиниці та потенційно рівноцінні текстові фрейми об'єктивно існують у перекладацькій діяльності, проте їх правильна оцінка, відбір і використання залежать від знань, умінь, творчих здібностей та перекладацької компетентності фахівця, від його умінь враховувати і порівнювати всю сукупність мовних, мовленнєвих та екстралінгвістичних факторів. У процесі здійснення перекладацької діяльності спеціаліст вирішує складну задачу знаходження й адекватного використання необхідних елементів системи еквівалентних одиниць, на основі якої створюються комунікативно рівноцінні висловлювання в двох мовах. Об'єктивно-суб'єктивний характер притаманний всій діяльності перекладача, і його дії ніколи не зводяться до суто механічної підстановки одиниць перекладу замість одиниць оригіналу. В науковій царині існує думка про те, що «переклад починається там, де закінчується словник» [11, с. 93]; вона досить помилково припускає, що за умов наявності словникової відповідності завданням перекладача є лише механічне перенесення такої відповідності в текст перекладу. З урахуванням цього підходу перекладацька творчість зводиться лише до прийняття нетривіальних унікальних рішень, необхідних в таких досить унікальних випадках, як переклад образів, каламбурів, жаргонізмів і т.д. Таким чином, теоретичні і практичні проблеми перекладу пов'язані не з периферійними явищами, а з використанням всіх ресурсів мови для досягнення перекладачем задач кроскультурної комунікації, вважає Н.О.Михальчук [8, с. 51].

Стосовно перекладу художньої літератури, ми виокремлюємо наступні *перекладацькі стратегії*:

- включення в текст додаткових елементів (авторські вкраплення у перекладі);
- опущення елементів, надлишкових з точки зору іншомовного читача;
- перетворення смислової структури слів і виразів;
- компромісні перекладацькі рішення;
- використання адекватних замінів (інтерпретація, антонімічний переклад, компенсація і т.д.);
- знаходження функціонального аналога;
- суто авторський переклад.

Ми вважаємо, що суто авторська стратегія перекладу спрямована на досягнення досить важливої мети професійної діяльності перекладача, а саме відображення експліцитних та імпліцитних значень першотвору з метою збереження щонайбільшої свободи інтерпретації. Наведемо приклади перекладу О. Лог-

виненком твору Дж.Д. Селінджера із використанням стратегії «суто авторський переклад», які, на наш погляд, найбільшою мірою психологізують перекладений еквівалент твору.

Наприклад, «lousy childhood» [10, с. 1] перекладається О. Логвиненком як «безголове дитинство» [9, с. 1]. Тоді як в словниках слово «lousy» перекладається як «нікчемний», «відстій», «гальмо», «безглуздий», «мерзенний» (розм. лексика). Як жаргон «lousy» перекладається «чмошний», «відстійний». Загальноприйнятими є такі значення цього слова: «вшивий», «низький», «паршивий», «гидотний», «дряний», «брудний», «непорядний», «мізерний» тощо. Лайливим є переклад даного слова – «херовий», а вульгаризмом вважається «огидний» [12]. Тому переклад даного словосполучення О.Логвиненком будемо вважати *непрямим перекладом із привнесенням авторського смислу*, адже прямим перекладом цього словосполучення мало б бути «нікчемне дитинство» чи «паршиве, «гидотне, «дряне дитинство» тощо.

Слово «lousy» вживається також і в інших словосполученнях, які мають різні значення при перекладі на українську мову. Наприклад:

- «Well, you could see he really felt pretty lousy about flunking me» [10, с. 6] – «Ага, думаю, виходить, сумління тебе все ж таки мучить, що засипав мене!» [9, с. 8].
- «What lousy manners» [10, с. 10] – «От уже паскудна манера!» [9, с. 14].
- «I'm old enough to be your lousy father» [10, с. 11] – «Я тобі в батьки годжуся, шмаркачу нещасний!» [9, с. 15]. В даному прикладі вираз «lousy father» фасилітує значення «шмаркачу нещасний», що лише імпліцитно відноситься до батька, а прямо характеризує сина.

Вираз «but I don't feel like going into it» [10, с. 1] також перекладається із використанням *суто авторського перекладу*, а саме «я не маю охоти закопуватись у той мотлох» [9, с. 1]. Таким же чином перекладається «my parents would have about two hemorrhages apiece» [10, с. 1] – «і батька, й матір моїх по двічі вхопив би грець кожного» [9, с. 1]. Хоча сам по собі вираз «to have about two hemorrhages apiece» перекладається як «ось тобі на», «оце так!», «ну треба же!»

Словосполучення «madman stuff» [10, с. 1] перекладається як «ідіотська історія» [9, с. 1], тоді як слово «madman» означає «божевільний», «божевільник», «маніяк», «псих», «психопат», «зайдиголова». Застарілими варіантами перекладу є «схибле-

ний», «божевільний». Фразеологічний зворот «run around like a madman», відповідно, перекладається «розриватися на частини». Прислів'я «fools and madmen speak the truth» перекладається «кожен правду знає, але не кожен її розповідає», «не все розповідай, що знаєш», «у дурня що на розумі, то й на язичі». Слово «stuff» перекладається як «річ» або «колектив» [12]. Отже, переклад Олексі Логвиненка є суто авторським варіантом перекладу.

Суто авторським є переклад «I left Pencey Prep» [10, с. 1] – «...я чухнув із Пенсі» [9, с. 2]. Так, слово «чухнув» відображує розмовний стиль викладу тексту перекладачем, що аж ніяк не закладено в тексті оригіналу даного художнього твору.

«Old Selma Thurmer» [10, с. 1] перекладається як «Сельма Тернер, каналія» [9, с. 2], тоді як слово «old» перед ім'ям має значення «старий друже» [12]. Інші приклади такого типу:

- «to say good-by to **old** Spencer» [10, с. 2] – «попрощатись із **старим** Спенсером» [9, с. 2].
- «with **old** Thurmer» [10, с. 2] – «з **каналією** Тернером» [9, с. 2].
- «Finally **old** Mrs. Spencer opened it» [10, с. 2] – «Нарешті з'явилася **стара** місіс Спенсер» [9, с. 3].
- «I don't much like to see **old** guys» [10, с. 3] – «Я взагалі не люблю дивитися на **старих шкарбунів**» [9, с. 4].
- «**Old** guys' legs, at beaches and places» [10, с. 3] – «На пляжі чи там де **ноги в старих шкарбунів**» [9, с. 4].
- «...**old** Spencer looked like» [10, с. 4] – «...**старий Спенсер** напустив на себе такого вигляду» [9, с. 6].
- «such **an old** guy would be so sarcastic and all» [10, с. 5] – «...що це **старе опудало** здатне так насміхатися!» [9, с. 7]. Вибір перекладачем розмовного слова «опудало» пояснюється конструкцією речення першотвору, а саме завершенням його на «and all».
- «old Hans» [10, с. 6] – «**каналія** Гаас» [9, с. 9].
- «old Ossenburger» [10, с. 7] – «свинтюха Оссенбергер» [9, с. 10].

В авторському стилі перекладає О.Логвиненка речення з «for Chrissake»:

- «You're right in my light, Holden, for Chrissake» [10, с. 13] – «Голдене, **дідько б тебе взяв**, не заступай світла!» [9, с. 19].

О.Логвиненка допускає такі варіанти перекладу, коли займенник «he» перекладається як «старий»: «**He** was reading the

Atlantic Monthly» [10, с. 3] – «Старий саме читав журнал «Атлантик манслі» [9, с. 4]. Інший приклад такого типу: «...he interrupted me» [10, с. 6] – «...каналія Спенсер перебиває мене» [9, с. 8].

Слово «Boy...» («Boy, I rang that doorbell fast when I got to old Spencer's house» [10, с. 2]) на початку речення у побутовому стилі перекладається як «Слухайте...» («Слухайте, коли я нарешті добіг до дверей старого Спенсера, то натис на дзвінок мов скажеш») [9, с. 3]. Наведемо інші приклади:

– «Boy, she was a real tigress over the phone» [10, с. 28] – «Слухайте, та вона ж справжня тигра!» [9, с. 38].

– «Boy, I really fouled that up» [10, с. 29] – «Слухайте, я сам, йолоп, усе зіпсував!» [9, с. 40]. У перекладі лексема «йолоп» є авторським вкрапленням.

Розмовно-побутового стилю надає перекладу О.Логвиненко відтворення слова «kid»: «You're a prince, Ackley kid» [10, с. 21] – «Ти, малий, принц» [9, с. 29].

Подібно до попереднього прикладу перекладається «...what a great guy her father was» [10, с. 2] – «яка велика цяця її татусь» [9, с. 2]. Отже, розмовно-побутового стилю слову «guy», на нашу думку, додав прикметник «great», що було використано Олексом Логвиненком у перекладі. Хоча якщо загальноприйнятим значенням «guy» є «хлопець», то у розмовному мовленні «guy» вживається у значеннях «чоловік», «мужик», «штучка», «штукенція», які є синонімами слова «цяця» [12].

Суто авторським є переклад речень з іменником «guy»: «...with a guy like Ackley» [10, с. 9] – «З таким фруктом, як Еклі» [9, с. 13]. В розмовному мовленні «guy» вживається у значенні «штучка» [12]. В перекладі О.Логвиненка зберігається розмовне значення слова, але перекладач підбирає найбільш доцільне до української картини світу висловлювання, вживаючи вислів, загальноприйнятий в українській мові. Наведемо інші приклади перекладу речень з лексемою «guy»:

– «That guy Ackley'd pick up anything» [10, с. 9] – «От типчик, нічого не промине!» [9, с. 13].

– «if that guy» [10, с. 16] – «...якби цей канарик» [9, с. 22].

– «Some stupid guy had thrown peanut shells all over the stairs» [10, с. 23] – «Якийсь гад понакидав на сходах горіхових шкаралуп» [9, с. 32].

– «The bellboy that showed me to the room was this very old guy around sixty-five» [10, с. 26] – «Коридорний, що провів мене в кімнату, мав років шістдесят п'ять, як не більше, – дід, та й годі!» [9, с. 37].

- «...this **Princeton guy** told me» [10, с. 27] – «...як сказав той студіозус» [9, с. 38].
- «I hardly knew the guy» [10, с. 28] – «Я того кадра до пуття й не пригадував» [9, с. 39].
- «Excerpt for a few pimpy-looking guys» [10, с. 30] – «...крім кількох типів» [9, с. 41].
- «They were **mostly old, show-offy-looking guys** with their dates» [10, с. 30] – «Куди не глянеш – самі підстаркувати піжони зі своїми фіфами» [9, с. 41].

Слово «equipment» [10, с. 2], що означає «обладнання», О.Логвиненко перекладає як «причандалля» [9, с. 2], додаючи, тим самим, розмовно-побутового стилю всьому реченню. За аналогією «He wrote me this **note**» [10, с. 2] перекладається як «Спенсер прислав мені **писульку**» [9, с. 2], «... somebody'd **stolen** my camel's-hair coat» [10, с. 2] – як «хтось **поцупив** у мене просто з кімнати пальто з верблюжої вовни» [9, с. 3].

«Game, my ass» [10, с. 4] перекладається як «Гра, трясця вашій мамі!» [9, с. 5]. Слід зазначити, що слово «ass» означає «дурень», «ішак», «осел». Як розмовне слово «ass» перекладається як «зад», «жлоб». Як сленг «ass» вживається у значенні «тупица» [12]. Отже, запропонований О.Логвиненком переклад є суто авторським.

Цікавим є приклад перекладу «On me. I'm loaded» [10, с. 26] – «Угощаю! Грошей у мене слава богу» [9, с. 36]. Лексема «load» як одиниця сленгу перекладається «достатня кількість напоїв для того, щоб викликати сп'яніння», «доза наркотика» [12]. За аналогією О.Логвиненко пропонує суто авторський переклад виразу «I'm loaded» як «грошей у мене слава богу».

Також речення «...because if you hem and haw» [10, с. 30] перекладається як «...бо коли почнеш тицятись-мицятись» [9, с. 41]. Загальновживаним значенням «hem» є «підрубувальний шов», «haw» – «бурмотіння» [12]. У даному випадку маємо справу з суто авторським перекладом речення.

«The other two **grooms** nearly had hysterics when we did» [10, с. 30] перекладається як «А ті двоє **страховиськ** затіпалися, наче в істериці» [9, с. 42]. Лексема «groom» є одиницею сленгу й означає «класно», «чудово» [12]. У перекладі О.Логвиненко пропонує свій авторський варіант, який не співпадає із словниковим значенням, що дозволяє перекладачу винахідливо передати вузлові акценти на субстанції зовнішності, адекватно пов'язавши форму слова із новим значенням.

В тексті часто зустрічається «it is», яке перекладається розмовним «еґе ж»: «It is. I was» [10, с. 3] – «Еґе ж, – кажу» [9, с. 5].

Суто авторським є також переклад «That stuff gives me a bang sometimes» [10, с. 9] – «Іноді це мене тішить» [9, с. 13]. В загальноприйнятому значенні «bang» означає «сильний удар», «стукіт», «чубчик», «звук вибуху», «м'яч», «хлопок» [12]. Переклад «bang» як «тішить» не є варіантом розмовного мовлення, а також не є сленгом. Це – суто авторське сприймання О.Логвиненком наведеної в тексті оригіналу діалогічної ситуації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Ми пропонуємо додаткову стратегію у перекладі художніх творів, яку визначаємо як *стратегію ампліфікації*. Дана стратегія має місце у випадках, коли розмовна лексика в тексті оригіналу є, а слова, які стоять у сполученні з цією розмовною лексикою, навпаки відсутні, їх пропонує перекладач, додумуючи те, що не довисловлював автор у художньому творі. В даному разі перекладачем використовується *механізм антиципації*, тобто прогнозування контексту з опорою на попередній текст, і, врешті-решт, відбувається *ампліфікація висловлювання*. Подібними до описаних є випадки, коли розмовна лексика зберігається лише в тексті перекладу, а в оригіналі вона взагалі відсутня. До ампліфікованих висловлювань ми відносимо також й ті, що в тексті Дж.Д.Селінджера мають в своїй структурі графон (*graphon*) – стилістичний засіб, який в даному тексті підсилює та підкреслює розмовний стиль та особливості вживання автором побутової лексики, наголошує на розмовному стилі мовлення учасників діалогічної ситуації. Перекладач, відповідно, вдало використовує розмовну лексику української мови для відтворення змісту тексту.

Приклади ампліфікації висловлювань в перекладі та їхній психологічний аналіз будуть наведені в наступних наших публікаціях. Також в наступних наших статтях окреслимо наступну стратегію, яку використовує О.Логвиненко для перекладу роману Дж.Д. Селінджера «Над прірвою у житті», зокрема стратегію «включення в текст додаткових елементів або авторські вкраплення у перекладі», яка за своїм змістом також є суто психологічною.

Список використаних джерел

1. Долга Т.О. Переклад як вид мовленнєвої діяльності / Т.О. Долга // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції [«Міжкультурна комунікація: мова – куль-

- тура – особистість»], (Остріг, 2-3 квітня 2009 р.). – Остріг, 2009. – Вип. 11. – С. 13–17.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – С. 19–23.
 3. Кетфорд Дж.К. Лингвистическая теория перевода / Дж.К. Кетфорд // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М. : Международные отношения, 1978. – С. 91–114.
 4. Коломієць Л.В. Перекладознавчі семінари : Актуальні теоретичні концепції та моделі аналізу поетичного перекладу : навчальний посібник / Лада Володимирівна Коломієць. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. – 527 с.
 5. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : Международные отношения, 1980. – 160 с.
 6. Кочубей О.С. Структура та зміст підготовки викладачів перекладу в мовному вищому навчальному закладі [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Зб. наук. пр. «Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету» [«Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін»]. – Рівне : РДГУ, 2013. – С. 41–45.
 7. Крилова-Грек Ю.М. Психолінгвістичні особливості перекладу семантичних одиниць іншомовних текстів : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Юлія Михайлівна Крилова-Грек. – К., 2007. – 196 с.
 8. Михальчук Н.О. Методологічні засади підготовки перекладачів у світлі Болонського процесу / Наталія Олександрівна Михальчук // Переклад у 21 столітті : Тези наукової конференції 11 березня 2005 року, м. Харків. – Харків, 2005. – С. 51–52.
 9. Селінджер Дж.Д. Над прірвою у житті : [повісті, оповідання] / Джером Девід Селінджер // [в укр. перекладі Олексі Логвиненка]. – К. : Молодь, 1984. – 272 с.
 10. Salinger J.D. The Catcher in the Rye / Jerom David Salinger. – OCR & Spellcheck : Aerius, 2003. – 91 p.
 11. Seleskovitch D. Interpretation, a Psychological Approach to Translating / D. Seleskovitch // [in : Ed. Richard W Brislig. Translation Applications and Research]. – New York : Gardner Press, 1976. – P. 92–115.
 12. <http://www.multitran.ru>

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Dolha T.O. Pereklad jak vyd movlennievoji dijalnosti / T.O. Dolha // Materialy III Mižnarodnoji naukovo-praktyčnij konferenciji [«Mižkułturna komunikacija: mova – kułtura – osobystist'»], (Ostrih, 2-3 kvitnia 2009 r.). – Ostrih, 2009. – Vyp. 11. – S. 13–17.
2. Zimnyaya I.A. Psixologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke / Irina Alekseevna Zimnyaya. – M. : Prosveshhenie, 1978. – S. 19–23.
3. Ketford Dzh.K. Lingvisticheskaya teoriya perevoda / Dzh.K. Ketford // Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoj lingvistike. – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1978. – S. 91–114.
4. Kolomijec L.V. Perekladoznavčij seminary : Aktualni teoretyčnij koncepciji ta modeli analizu poetyčnogo perekladu : navčalnyj posibnyk / Lada Volodymyrivna Kolomijec. – K. : Vydavnyčopolihrafičnij centr «Kyjivskij universytet», 2011. – 527 s.
5. Komissarov V.N. Lingvistika perevoda / Vilen Naumovich Komissarov. – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980. – 160 s.
6. Kočubej O.S. Struktura ta zmist pidhotovky vykladačiv perekladu v movnomu vyščomu navčalnomu zakladi [Tekst] / Olha Sviatoslavivna Kočubej // Zb. nauk. pr. Naukovi zapysky Rivneńskoho deržavnogo humanitarnoho universytetu [«Aktualni problemy filolohiji ta metodyky vykladannia humanitarnych dyscyplin»]. – Rivne : RDHU, 2013. – S. 41–45.
7. Krylova-Hrek Ju.M. Psycholinhvistyčnij osoblyvosti perekladu semantyčnych odynyc inšomovnyh tekstiv : dys. ... kandydata psychol. nauk : 19.00.01 / Julija Mychajlivna Krylova-Hrek. – K., 2007. – 196 s.
8. Mychaľčuk N.O. Metodolohičnij zasady pidhotovky perekladačiv u svitli Bolon'skoho procesu / Natalija Oleksandrivna Mychaľčuk // Pereklad u 21 stolitti : Tezynaukovoji konferenciji 11 bereznia 2005 roku, m. Charkiv. – Charkiv, 2005. – S. 51–52.
9. Selindžer Dž.D. Nad prirvoju u žyti : [povisti, opovidannia] / Džerom Devid Selindžer // [v ukr. perekladi Oleksy Lohvynenka]. – K. : Molod', 1984. – 272 s.
10. Salinger J.D. The Catcher in the Rye / Jerom David Salinger. – OCR & Spellcheck : Aerius, 2003. – 91 p.
11. Seleskovitch D. Interpretation, a Psychological Approach to Translating / D. Seleskovitch // [in : Ed. Richard W Brislig.

Translation Applications and Research]. – New York : Gardner Press, 1976. – P. 92–115.

12. <http://www.multitran.ru>

E.E. Ivashkevych. Psychological content of translation activity.

This paper describes the psychological aspects of translation. It was noted that the translator had done speech mediation, with the help of which and because of a great role of the target language it was created a text which by its communicative characteristics could be perceived as the equivalent of the original. With the help of this communicative equivalence it was manifested the identification of the translation and the original in the functional, semantic and structural plans.

In the paper the problem of translation activity was outlined. It was emphasized that the most important task of translation was to show linguistic and extra-linguistic factors that were enable the identification of the content of messages transmitted in different languages.

The translation strategies were described. These strategies are taking place regarding the translation of literature, namely the inclusion of additional elements (author's inclusions into translation); the omission of elements of excess in terms of foreign readers; converting the semantic structure of words and phrases; translation by finding out compromise solutions; usage of adequate replacements (interpretation, antonymous translation, compensation, etc.); translation by finding out functional analog; the author's translation.

The peculiarities of the author's translation were characterized. It was noted that the author's translation had been achieved by a sufficiently important goal of a professional activity, such as displaying explicit and implicit meanings of the original in order to preserve maximum freedom of the interpretation. The author of the article showed the examples of the translation of the novel «The Catcher in the Rye» (the author of it J.D.Salinger is) by O.Lohvynenko using the strategy «the author's translation». There were outlined the cases of indirect translation which had the meaning of the introduction of the author's meaning, offered by the translator's interpretation. A strategy of amplification according to the translation of novels was proposed.

Key words: translation activity, linguistic factors, extra-linguistic factors, translation strategies, the author's translation, strategy of amplification.

Received July 12, 2016

Revised August 25, 2016

Accepted September 21, 2016

Комплексний підхід до визначення структури соціального інтелекту педагога

Ivashkevych E.Z. A comprehensive approach to determine the structure of social intellect of a teacher / E.Z. Ivashkevych // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 129–142.

Е.З. Івашкевич. Комплексний підхід до визначення структури соціального інтелекту педагога. В статті описано результати проведених вченими досліджень соціального інтелекту особистості, зроблено висновки щодо його структури та особливостей функціонування. Зазначено, що результати емпіричних досліджень вчених дозволили виявити сім базових складових соціального інтелекту, які були об'єднані вченими у дві групи: 1) когнітивна складова: оцінка перспективи міжособистісної взаємодії; розуміння людей; знання соціальних правил взаємодії; відкритість у ставленні до оточуючих; 2) поведінкова складова: здатність взаємодіяти з людьми; соціальна адаптованість; високий рівень емпатії в міжособистісних стосунках.

Запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту педагога. Зазначено, що соціальний інтелект педагога вміщує три підструктури: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Встановлено, що когнітивна підструктура соціального інтелекту включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях.

Показано, що мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Зроблено висновок, що емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є в даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, інтелектуальні здатності, міжособистісна взаємодія, соціальна адаптованість, емпатія, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

Э.З. Ивашкевич. Комплексный подход к определению структуры социального интеллекта педагога. В статье описаны результаты проведённых учёными исследований социального интеллекта личности, сделаны выводы относительно его структуры и особенностей функционирования. Отмечено, что результаты эмпирических исследований учёных позволили выявить семь базовых составляющих социального интеллекта, которые были объединены учёными в две группы: 1) когнитивная составляющая: оценка перспективы межличностного взаимодействия; понимание людей; знание социальных правил взаимодействия; открытость в отношении к окружающим; 2) поведенческая составляющая: способность взаимодействовать с людьми; социальная адаптация; высокий уровень эмпатии в межличностных отношениях.

Предложена и описана авторская концепция социального интеллекта педагога, которая предусматривает, что социальный интеллект содержит когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры. Подчёркнуто, что, в частности, когнитивная подструктура социального интеллекта включает в себя совокупность достаточно устойчивых знаний, оценок, правил интерпретации событий, поведения людей, их взаимоотношений и т.д. на основе сложившейся системы интерпретаций на микроструктурном и макроструктурном уровнях.

Отмечено, что мнемическая составляющая социального интеллекта педагога характеризует наличие у индивида способности к интерпретации явлений, событий жизни, поведения других людей и своего собственного как непосредственного субъекта этих событий. Сделан вывод, что эмпатийная составляющая социального интеллекта в большей степени зависит от того, какую форму поведения педагога выбирает в качестве приоритетной, что ожидает от окружающих его субъектов, какой ценностный интерпретационный комплекс в отношении к окружающему миру сформировался у данного человека, какие возможности есть у данного индивида в плане использования механизмов антиципации в решении различных проблем профессиональной и социальной жизни.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, интеллектуальные способности, межличностное взаимодействие, социальная адаптация, эмпатия, когнитивная, мнемическая и эмпатийная подструктуры социального интеллекта.

Постановка проблеми. Проблема соціального інтелекту особистості, його структури та функцій тощо досі залишається актуальною в психологічній царині. Це великою мірою зумовлено тим, що у дослідженнях останніх років чітко не розмежовуються поняття «соціальний інтелект» і «соціальна компетентність», вони нерідко розуміються науковцями [7] як такі, що є ідентичними. Хоча, наприклад, В.М.Куніцина [3] зазначає, що соціальний інтелект є засобом пізнання соціальної дійсності, а соціальна компетентність особистості постає про-

думком цього пізнання. Тому тема даної публікації є вельми актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стосовно структури соціального інтелекту, то, зокрема, проведені К.Кітченером та Х.Бреннером [12] емпіричні дослідження дозволили виявити сім базових складових соціального інтелекту, які були об'єднані вченими у дві групи (з урахуванням компонентів, що входять до кожної з цих складових):

1) когнітивна складова: оцінка перспективи міжособистісної взаємодії; розуміння людей; знання соціальних правил взаємодії; відкритість у ставленні до оточуючих;

2) поведінкова складова: здатність взаємодіяти з людьми; соціальна адаптованість; високий рівень емпатії в міжособистісних стосунках.

Отже, в сучасних психологічних дослідженнях вчені до тлумачення структури соціального інтелекту особистості ввели емоційно-експресивні складові. Соціальний інтелект виявився тим феноменом, в структурі якого чітко виокремлюються когнітивні й емоційні аспекти інтелектуальної діяльності людини. Ця ідея досить ґрунтовно описується в дослідженнях С.Берна [9, с. 196–206] з точки зору інтуїції, емоційно-експресивних характеристик особистості людини тощо; Р.Бірней, Х.Бурдік та Р.Тівен також наголошували на неабиякій ролі емоцій у функціонуванні соціального інтелекту особистості [10].

Деякі вчені та науковці до структури соціального інтелекту включають особистісні характеристики. Важливим компонентом у структурі соціального інтелекту, на думку Н.О.Кудрявцевої, є самооцінка людини. Адекватна самооцінка дозволяє особистості обирати відповідний ситуації стиль міжособистісних стосунків і корегувати його в разі потреби. Завищена та занижена самооцінка створюють стан психічної напруги у спілкуванні, в результаті цього призводять до ситуацій когнітивного дисонансу [цит. за 3, с. 52].

Отже, В.О.Порядіна [4] робить висновок щодо структури соціального інтелекту особистості, до якої входять такі компоненти: 1) соціально-психологічний, який вміщує комунікативну складову; 2) емоційний; 3) мотиваційний; 4) когнітивний; 5) енергетичний тощо.

Також у науковій літературі останніх років зазначено, що через психологічний зміст структурних компонентів соціального інтелекту найбільшою мірою повно розкриваються механізми

його функціонування. Проте, структура соціального інтелекту фахівців різних сфер професійної діяльності, в тому числі, педагогів, залишається, на жаль, поза увагою дослідників. Отже, **завданнями** нашої статті є:

1. Описати результати проведених вченими досліджень соціального інтелекту особистості, зробити висновки щодо його структури та особливостей функціонування.

2. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту педагога.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Авторську модель соціального інтелекту було запропоновано і в дослідженні О.О. Федорової [6], яка вивчала особливості функціонування соціального інтелекту у представників різних етнічних груп. За теорією О.О. Федорової з метою побудови структури соціального інтелекту особистості слід враховувати такі важливі моменти:

- континуальний характер даного явища феномена. Виходячи з того, що становлення соціального інтелекту відбувається з урахуванням його динамічних характеристик, які знаходять свою експлікацію у трьох рівнях здібностей, а також спираючись на концепцію Г.П. Геранюшкіної [1], О.О. Федорова також виділяє рівень потенційних та рівень актуальних здібностей, результативний рівень здібностей тощо;
- взаємозв'язок рівня розвитку особистісних якостей та комунікативно-особистісних властивостей особистості з факторами навколишнього середовища (соціуму). Тому, спираючись на дослідження соціального інтелекту Х. Гарднера [11], Дж. Мічема [14], Р. Стернберга [16], в структурі соціального інтелекту індивіда О.О. Федоровою виокремлено когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти;
- комплексний підхід щодо дослідження здібностей і здатностей, які входять до структури соціального інтелекту особистості;
- особлива роль соціалізації та імпліцитний характер навчання, які спрямовані на розвиток компетенцій та компетентностей, зокрема, комунікативної та соціальної компетентностей, що здійснюють неабиякий вплив на становлення соціального інтелекту індивіда. Структуру соціального інтелекту за концепцією О.О. Федорової наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Структура соціального інтелекту (за О.О.Федоровою)

Рівень розвитку здібностей	Компоненти соціального інтелекту		
	Когнітивний компонент	Емоційний компонент	Поведінковий компонент
Рівень потенційних здібностей	• здатність до рефлексії	• здатність до емпатії	• потреба в комунікації; • темперамент
Рівень актуальних здібностей	• особистісна креативність	• емоційний інтелект	• соціальна перцепція; • точність у передачі інформації; • активна позиція, яку суб'єкт займає в спілкуванні
Результативний рівень	• соціальна креативність	• рівень самооцінки	• рівень розвитку соціальної компетентності

Також О.О.Федорова [6, с. 54] зазначає, що на потенційному рівні соціального інтелекту виділяються: потреба в комунікації, складові темпераменту, які, на погляд вченої, зумовлюють зміст поведінки особистості і виконують роль найважливіших факторів для актуалізації того особистісного досвіду, який є детермінантою для розвитку даної групи здібностей. До емоційного компонента відноситься здатність до емпатії, рівень розвитку якої, зазначає О.О.Федорова, залежить від статі, віку, соціокультурної спрямованості процесу виховання. В даному випадку актуальною є позиція Р.Селмана [15], який наголошує на формуванні емпатії в дитинстві та розглядає емпатію як детермінанту розвитку соціального інтелекту. Здатність до рефлексії розглядається О.О. Федоровою як складова когнітивного компонента соціального інтелекту, оскільки однією з найважливіших особливостей соціального інтелекту є вміння людини враховувати фрейми особистісно та професійно значущого досвіду (за концепцією Г.Лейбовір-Віф [13]). Також О.О.Федорова [6, с. 72] наголошує, що очевидним є те, що без достатнього рівня розвитку загальних когнітивних здатностей (здатності до сприйняття, розуміння та запам'ятовування інформації) процес соціального пізнання є неможливим.

Рівень розвитку актуальних здібностей і здатностей особистості відображає розвиток тих компонентів, які безпосередньо використовуються особистістю в процесі спілкування. Поведін-

кова складова соціального інтелекту в даному випадку включає здатність до соціальної перцепції (сприйняття вербальної і невербальної інформації, переданої суб'єктами спілкування), точність у передачі інформації (що має на увазі високий рівень володіння різними засобами спілкування, вміннями використовувати їх відповідно до конкретної ситуації соціальної взаємодії). До таких засобів відносяться не тільки кодові системи, а й уміння використовувати, наприклад, прийоми парафразу в тому випадку, якщо вони є доречними і сприяють досягненню поставленої мети, позиція, яку займає суб'єкт в комунікативному процесі (в даному випадку за основу О.О. Федорова приймає класифікацію ролей, запропоновану Е. Берном). Соціальна креативність розглядається О.О. Федоровою як когнітивна складова актуальних здібностей, оскільки однією з базових функцій соціального інтелекту вважається вміння прогнозувати розвиток ситуацій соціальної взаємодії [6, с. 78].

Емоційна складова на рівні актуальних здібностей особистості описується О.О. Федоровою [6, с. 84] як структура емоційного інтелекту. Поняття «емоційний інтелект» розглядається вченою в контексті досліджень М. Аргіл [8] з урахуванням концепції Х. Гарднера [11, с. 35], який, виокремивши внутрішньо-особистісний і міжособистісний інтелект, включив до їхнього змісту ті компоненти, які пізніше стали основою для ґрунтовного аналізу даного поняття. Отже, враховуючи результати власних досліджень, М. Аргіл під емоційним інтелектом розуміє здатність особистості до чіткого усвідомлення своїх емоцій та емоцій інших і здатність до управління ними. При цьому М. Аргіл [8, с. 91] та Х. Гарднера [11, с. 35] зауважують, що емоційний інтелект є важливою складовою соціального інтелекту індивіда.

Результативний рівень соціального інтелекту представлений в поведінковому аспекті рівнем розвитку соціальної компетентності, оскільки, як справедливо зазначає В.М.Куніцина, соціальний інтелект є процесом пізнання соціальної реальності, тоді як соціальна компетентність – продуктом даного пізнання [3, с. 470]. Ми вважаємо, що соціальний інтелект і соціальна компетентність не можуть розглядатися як тотожні поняття, проте результат розвитку соціального інтелекту особистості найкращим чином відбивається у рівні розвитку його соціальної компетентності, до структури якої ми також включаємо комунікативну компетентність, оскільки міжособистісне спілкування є однією з ключових сфер експлікації соціальної групи здібностей.

У дослідженнях Р. Стернберга було наголошено на взаємозв'язку особистісного успіху та соціального інтелекту, які позитивно корелюють з рівнем самооцінки індивіда. Отже, ми також будемо розглядати рівень самооцінки як показник задоволеності людиною ситуацією досягнення успіху в соціумі, а основою цього успіху постає високий рівень розвитку соціального інтелекту [16, с. 137–143].

Соціальна креативність розглядається О.О. Федоровою як найвищий рівень розвитку когнітивного компонента соціального інтелекту, який характеризується умінням нестандартно мислити в ситуаціях соціальної взаємодії. Згідно з останніми дослідженнями, проведеними Дж. Мічем [14], сучасна психологія, як правило, значно переоцінює роль особистості та недооцінює роль впливу зовнішніх факторів соціальної ситуації, проте міжособистісне спілкування є одним із процесів, регульованим за допомогою соціального інтелекту. Здатність розуміти стан свого партнера по спілкуванню, а також оцінювати певну ситуацію «його очима» є однією з ключових здатностей, необхідних для здійснення успішної міжособистісної взаємодії. Основи такого розуміння когнітивного компонента соціального інтелекту були закладені ще Р.Стернбергом [16], який ввів у науковий обіг поняття «міжособистісний інтелект», проте в концепції вченого останній представлений як здатність розуміти інших і продуктивно співпрацювати з ними. Очевидним є те, що розуміння особистості без соціального контексту, без конкретних ситуацій міжособистісного спілкування здається недостатньо повним, а тому не може розглядатися як найвища ступінь сформованості даної групи здатностей. Аналогічно і вміння до продуктивної взаємодії із людьми передбачає не лише здатність до безконфліктного співіснування, але й співдіяльності, оволодіння техніками соціального впливу, психологічного настановлення, сугестії, які також не можуть бути цілковито реалізовані поза соціальним контекстом спілкування. Тому вміння розуміти ситуацію, себе і партнера по спілкуванню в ній, здатність швидко адаптуватися до даної ситуації, емпатійно ставитися до імплікованих смислів за допомогою звернення до набутого особистісно значущого досвіду, здійснення операцій з соціально значущими об'єктами в ментальному плані розглядається в психологічній літературі як найвищий рівень розвитку когнітивного компонента соціального інтелекту [10; 13; 15; 16].

Подібною до моделей соціального інтелекту В.О.Порядіної [4], О.О.Федорової [6] є концепція К.С.Саутіної [5] (табл. 2).

Розвиваючи уявлення М.А.Холодної щодо структури інтелекту, К.С.Саутіна [5] виділяє когнітивну (якості, що фасилітують опанування суб'єктом навчальної інформації), ціннісну (уявлення дитини про себе як про носія певної етики) і смислову (індивідуальні здатності людини, ставлення до подій) складові соціального інтелекту. Взаємодія цих складових, вказує К.С.Саутіна, і забезпечує реалізацію функцій соціального інтелекту.

Таблиця 2

Структура соціального інтелекту (за К.С. Саутіною)

КОМПОНЕНТИ	СКЛАД КОМПОНЕНТА	ПОКАЗНИКИ
Когнітивний	Соціальні знання	Знання спеціальних правил поведінки, професійні знання
	Соціальне мислення	здатність розуміти логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, значення поведінки людей в соціальних ситуаціях
		пізнання поведінки інших
		пізнання елементів поведінки
		пізнання експлікацій поведінки, зокрема здатність розуміти зміну значення вербальних та невербальних реакцій людини залежно від контексту, який викликала певна соціальна ситуація
	Соціальне прогнозування	Пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки поведінки в певній ситуації, прогнозувати те, що відбудеться в подальшому
	Соціальна інтуїція	Визначення та розуміння почуттів і настроїв інших людей в контексті професійної взаємодії
Здатність до логічного узагальнення, виокремлення загальних істотних ознак невербальних реакцій людини		
Здатність адекватно сприймати та оцінювати поведінку з огляду на патерни соціального і професійного контексту		

Емоційний	Розпізнавання емоцій інших людей	Уміння знаходити спільну мову і підтримувати взаєностосунки з людьми незалежно від їх переконань, інтересів, настановлень
	Співпереживання	Здатність ставити себе на місце інших людей, долаючи при цьому почуття комунікативного і морального егоцентризму
	Здатність до саморегуляції	Уміння регулювати свої емоції та настрої
	Емоційна поінформованість	Здатність розрізняти та інтерпретувати свої настрої, емоції, а також особливості їхнього впливу на інших людей
Комунікативно-поведінковий	Соціальна взаємодія	Відкритість до спілкування та ставлення до інших людей
		Здатність і готовність співпрацювати, спрямованість на групу і колективну конструктивну взаємодію
	Соціальна адаптація	Адаптація до взаєностосунків з іншими людьми, до вимог суспільства або групи
		Організованість, вміння підпорядкувати себе правилам і вимогам соціуму чи групи, прийняття суспільних норм як особистісно значущих

Так, когнітивна складова забезпечується знаннями про людину, культуру, суспільні відносини, які вміщують інформацію про те, як саме слід діяти в даний момент. Соціальне середовище, як правило, має здатність змінюватися, тоді особистість відчуває внутрішнє протиріччя між наявною фактуальною інформацією і способами її використання. Когнітивна складова соціального інтелекту також визначається здатністю індивіда застосовувати отриману інформацію, опановуючи при цьому методами та способами розв'язання пізнавальних задач. Показником цієї здатності є не стільки поінформованість, як здатність використовувати отримані знання, орієнтуючись на інтелектуальні здібності. Останні, починаючи із старшого підліткового віку, реалізуються неоднаково і, як зазначає І.С. Кон [2, с. 71], залежать від сфери базових інтересів, завдяки якій людина максимальною мірою розкриває власні здібності та здатності.

Спираючись на проаналізовані теорії та концепції до визначення соціального інтелекту особистості, ми запропонували власне структуру соціального інтелекту педагога. Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, зокрема пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (дана функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смысловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Мнемічна складово соціального інтелекту педагога характеризує наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність у цьому випадку означає наявність в людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

Емпатійна складово соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, когнітивна складова соціального інтелекту великою мірою визначає інтелектуальну активність суб'єкта, що стимулюється неабияким бажанням продемонструвати оточуючим свої здібності та отримати оцінку інших. Ціннісна складова соціального інтелекту актуалізує процес порівняння себе з іншими, впливає на прояв інтересу до власної особистості, до своїх здібностей, можливостей, які стимулюють розвиток самосвідомості, соціального інтелекту тощо. Отже, розуміння об'єктивного ходу подій і здатність відповідною мірою втручатися у їхній плин, здатність впливати на ці події стають провідними чинниками, які визначають взаємодію когнітивної та ціннісної складових соціального інтелекту, впливають на розвиток останнього тощо.

З одного боку, смислова складова соціального інтелекту включає в себе ставлення особистості до своїх інтересів і потреб, а також до інтересів і потреб інших, що, в свою чергу, впливає на становлення когнітивної складової соціального інтелекту. З іншого боку, когнітивна складова дозволяє індивіду орієнтуватися в пошуку смислів діяльності, адаптуватися до умов соціуму. В цілому, взаємодія цих двох складових соціального інтелекту дозволяє особистості здійснювати самостійне регулювання власної діяльності, що, в свою чергу, забезпечує становлення соціального інтелекту індивіда. Більш докладно структуру соціального інтелекту педагогів різних сфер професійної діяльності буде проаналізовано в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Геранюшкіна Г.П. Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента : Дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Галина Петровна Геранюшкіна. – Иркутск, 2001. – 250 с.
2. Кон И.С. Социология личности / Игорь Семёнович Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 134 с.
3. Куницына В.Н. Межличностное общение : [учеб. для вузов] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
4. Порядина В.А. Гендерные различия в структуре социального интеллекта студенческой молодежи : Дисс. канд. психол. наук : 19.00.05 / Вера Александровна Порядина. – Ярославль, 2007. – 236 с.
5. Саутина Е.С. Психолого-педагогические условия развития социального интеллекта студентов-психологов : Дисс. канд.

- психол. наук : 19.00.07 / Екатерина Сергеевна Саутина. – Тамбов, 2008. – 206 с.
6. Фёдорова Е.А. Социальный интеллект как фактор формирования отношения к социально значимым объектам у представителей различных этнических групп : Дисс. канд. психол. наук : 19.00.05 / Елена Александровна Фёдорова. – Ярославль, 2009. – 307 с.
 7. Хинш Р. Социальная компетенция [Текст] / Р. Хинш, С. Виттманн; [пер. с нем.]. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2005. – 176 с.
 8. Argyle M. The psychology of Interpersonal Behavior [Text] / M. Argyle. – N.-Y. : Penguin Books, 1974. – 117 p.
 9. Bern S.L. Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society / S.L. Bern // Signs : Journal of Woman in Culture and Society. – 1983. – № 70 (2). – P. 196–206.
 10. Birney R. Fear of failure / R. Birney, H. Burdick, R. Teevan. – N.Y. : Springer, 1969. – 187 p.
 11. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – Heinemann : L., 1983. – P. 35.
 12. Kitchener K.S., Brenner H.G. Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty / [in R.J. Sternberg (Ed.)]. – N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1990. – 170 p.
 13. Labouvier-Vief G. Logic and self-regulation from young to maturity: A model // Beyond formal operations : Late adolescent and adult cognitive development / G. Labouvier-Vief. – N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1984. – 156 p.
 14. Meacham J. The loss of wisdom / [in R.J. Sternberg (Ed.)]. – N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1990. – 112 p.
 15. Selman R.L. The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses / R.L. Selman. – N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1980. – 540 p.
 16. Sternberg R.J. The triarchic mind: A new theory of human intelligence / R.J. Sternberg. – N.Y. : Viking, 1988. – 170 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Geranyushkina G.P. Social'nyj intellekt studentov-menedzherov i ego razvitie v usloviyax formiruyushhego e'ksperimenta : Diss. ... kand. psixol. nauk : 19.00.07 / Galina Petrovna Geranyushkina. – Irkutsk, 2001. – 250 s.
2. Kon I.S. Sociologiya lichnosti / Igor' Semyonovich Kon. – M. : Politizdat, 1967. – 134 s.

3. Kunicyna V.N. Mezhlichnostnoe obshhenie : [ucheb. dlya vuzov] / V.N. Kunicyna, N.V. Kazarinova, V.M. Pogol'sha. – SPb. : Piter, 2003. – 544 s.
4. Poryadina V.A. Gendernye razlichiya v strukture social'nogo intellekta studencheskoj molodyozhi [Tekst] : Diss. kand. psixol. nauk : 19.00.05 / Vera Aleksandrovna Poryadina. – Yaroslavl', 2007. – 236 s.
5. Sautina E.S. Psixologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya social'nogo intellekta studentov-psixologov : Diss. kand. psixol. nauk : 19.00.07 / Ekaterina Sergeevna Sautina. – Tambov, 2008. – 206 s.
6. Fyodorova E.A. Social'nyj intellekt kak faktor formirovaniya otnosheniya k social'no znachimym ob«ektam u predstavitelej razlichnyx e'tnicheskix grupp : Diss. kand. psixol. nauk : 19.00.05 / Elena Aleksandrovna Fyodorova. – Yaroslavl', 2009. – 307 s.
7. Hinsh R., Vittmann S. Social'naya kompetenciya / R. Xinch, S. Vittmann / [per. s nem.]. – X. : Izd-vo Gumanitarnyj Centr, 2005. – 176 s.
8. Argyle M. The psychology of Interpersonal Behavior / M. Argyle. –N.-Y. : Penguin Books, 1974. – 117 p.
9. Bern S.L. Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society / S.L. Bern // Signs : Journal of Woman in Culture and Society. – 1983. – № 70 (2). – P. 196–206.
10. Birney R. Fear of failure / R. Birney, H. Burdick, R. Teevan. – N.Y. : Springer, 1969. – 187 p.
11. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – Heinemann : L., 1983. – P. 35.
12. Kitchener K.S., Brenner H.G. Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty / [in R.J. Sternberg (Ed.)]. – N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1990. – 170 p.
13. Labouvier-Vief G. Logic and self-regulation from young to maturity: A model // Beyond formal operations : Late adolescent and adult cognitive development / G. Labouvier-Vief. – N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1984. – 156 p.
14. Meacham J. The loss of wisdom / [in R.J. Sternberg (Ed.)]. – N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1990. – 112 p.
15. Selman R.L. The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses / R.L. Selman. – N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1980. – 540 p.

16. Sternberg R.J. The triarchic mind: A new theory of human intelligence / R.J. Sternberg. – N.Y. : Viking, 1988. – 170 p.

E.Z. Ivashkevych. A comprehensive approach to determine the structure of social intellect of a teacher. The article deals with the descriptions of the results of different researches of social intellect of a person done by scientists; these researches proposed their own conclusion concerning the structure of social intellect of a person and its functioning features. It was noted that the results of empirical researches done by scientists had identified seven basic components of social intellect; these components have been combined into two large groups: 1) a cognitive component: assessment of the prospects of interpersonal interaction; understanding other people; knowledge of social rules of subject-subject interaction; openness in relations to others; 2) a behavioral component: the ability to interact with people; social adaptability; a high level of empathy in interpersonal relationships.

The author of the article proposed and described the conception of social intellect of a teacher. It was shown that social intellect of a teacher consisted of three substructures: a cognitive one, a mnemonic substructure and the emphatic one. It was established that a cognitive substructure of social intellect included a set of fairly stable knowledge, ratings, rules of interpretation of events, frames of human behavior, their relationships, etc. based on the existing system of interpretations on micro- and macro-structural levels.

It was shown that a mnemonic component of social intellect of the person described developed ability to interpret events, life events, behavior of other people and their own as the subject of these events. Emphatic component of social intellect is largely dependent on what shape of the behavior the person chooses as a priority that he/she expects his/her business associated with the complex of interpretative value in relation to the world of the person. It was concluded that the emphatic component of social intellect was also dependent on what the person expected from other subjects of interpersonal interaction, what valuable interpretative complex of relations to the surround world was formed inside the person, what possibilities the subject also had when we told about the usage of mechanisms of anticipation in solving various problems of professional and social life.

Key words: intellect, social intellect, intellectual abilities, interpersonal interaction, social adaptability, empathy, cognitive, mnemonic and emphatic substructures of social intellect.

Received July 14, 2016

Revised August 25, 2016

Accepted September 28, 2016

Р.І. Карпінська

K_roksa@ukr.net

Р.І. Білобрювка

bilobryvka@gmail.com

Психокорекційна діяльність медичного психолога з профілактики соматичних захворювань

Karpinska R.I. Psychoremedial activities of a clinical psychologist for the prevention of somatic diseases / R.I. Karpinska, R.I. Bilobryvka // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 143–155.

Р.І. Карпінська, Р.І. Білобрювка. Психокорекційна діяльність медичного психолога з профілактики соматичних захворювань. Стаття присвячена психокорекційній діяльності медичного психолога з профілактики соматичних захворювань. Автором запропоновано програму психокорекції соматичних хворих і способи її впровадження у практику медичної психології. Встановлено, що психологічний тренінг як метод медичної психології, реалізований через малу психокорекційну групу, виявився надзвичайно ефективним і тому набув статусу одного із найпопулярніших. Психологічна корекція визначається як направлена психологічна дія на ті або інші психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування особистості. Психологічний тренінг є сукупністю активних методів медичної психології, які використовуються в рамках клінічної психотерапії при лікуванні неврозів і низки соматичних захворювань. За результатами дослідження встановлено, що емоційний стан соматичних хворих лікувальних закладів характеризується певним рівнем підвищеної тривожності, що зумовлено специфікою їхнього захворювання. Доведено, що внаслідок використання психокорекційних вправ, спрямованих на подолання стресових і депресивних станів та прискорення процесу позитивних змін емоційної сфери соматичних хворих, рівень тривожності та рівень депресії соматичних хворих, які зверталися до медичного психолога, суттєво знизився.

Ключові слова: психокорекція, психодіагностика, медичний психолог, соматичні хворі, психологічний тренінг.

Р.И. Карпинская, Р.И. Билобрювка. Психокоррекционная деятельность медицинского психолога по профилактике соматических

R.I. Karpinska – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

R.I. Bilobryvka – the scientific contribution of the co-author is 50% .

заболеваний. Стаття посвячена психокоррекційної діяльності медичного психолога по профілактике соматических захворювань. Автором предложена программа психокоррекции соматических больных и способы её внедрения в практику медицинской психологии. Установлено, что психологический тренинг как метод медицинской психологии, реализован через малую психокоррекційну групу, оказался чрезвычайно эффективным и потому приобрёл статус одного из самых популярных. Психологическая коррекция определяется как направленное психологическое воздействие на те или иные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности. Психологический тренинг представляет собой совокупность активных методов медицинской психологии, которые используются в рамках клинической психотерапии при лечении неврозов и ряда соматических заболеваний. По результатам исследования установлено, что эмоциональное состояние соматических больных лечебных учреждений характеризуется определённым уровнем повышенной тревожности, что обусловлено спецификой их заболевания. Доказано, что в результате использования психокоррекційных упражнений, направленных на преодоление стрессовых и депрессивных состояний и ускорения процесса позитивных изменений эмоциональной сферы соматических больных, уровень тревожности и уровень депрессии соматических больных, обращалась к медицинскому психологу, существенно снизился.

Ключевые слова: психокоррекция, психодиагностика, медицинский психолог, соматические больные, психологический тренинг.

Актуальність дослідження. Сьогодні депресивні симптоми у структурі соматичних захворювань пацієнтів є актуальною медичною проблемою, яка тісно пов'язана з ефективністю лікувально-діагностичного процесу та профілактикою рецидиву захворювання. Несвоєчасне виявлення супутньої депресивної симптоматики у пацієнтів з соматичними захворюваннями та відсутність надання кваліфікованої психологічної допомоги на ранніх етапах захворювання може привести до розвитку терапевтично резистентних депресивних станів у пацієнта.

Розвиток психологічної науки в нашій країні і за її межами супроводжується значним підвищенням інтересу до проблем психокорекції. Психокорекція є особливим видом психологічної допомоги. Її завдання – здійснювати цілеспрямований вплив на особистісний, поведінковий та інтелектуальний рівні функціонування людини. Психологічна корекція є тактовним втручанням у процеси психічного й особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень у цих процесах і часто впливає не лише на особистість, а й на її оточення, організацію життєдіяльності. У зв'язку з цим говорять про зміни радикалу чи екзистенціалу, що визначає особистість, про самоактуалізацію (С.Максименко),

інтеграцію (З. Фрейд), індивідуацію (К. Г. Юнг), компенсацію (А. Адлер), персоналізацію, обистісне зростання (К. Роджерс), посилення «Я» (біхевіоральна орієнтація) тощо.

Отже, психокорекція займає проміжне місце серед наук, що вивчають психічні явища. Вона є ніби сполучною ланкою між загальною і прикладною психологією, а щодо використання методів є основою, яка поєднує всі галузі їх практичного застосування.

Мета роботи полягала у розкритті особливостей діагностики соматичних хворих в контексті застосування методів психокорекції.

Аналіз останніх досліджень. Теоретико-методологічну основу дослідження склали: системно-діяльнісна парадигма в дослідженнях психічного (О. Леонтьєв, О. Асмолов), у дослідженнях різних аспектів виховання особистості (С. Максименко, Г. Балл); про роль емоцій в психічній регуляції (П. Анохін); про необхідність комплексного врахування факторів особистості та середовища у психогенезі неврозів (В. Мясичев, Б. Карвасарський).

Виклад основного матеріалу. Психокорекція – це система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психологічного розвитку чи поведінки людини з допомогою спеціальних заходів психологічного впливу. Симптоматична корекція передбачає короткотривалий вплив з метою зняття гострих симптомів відхилень у розвитку, які заважають перейти до корекції каузального типу. Каузальна (причинна) корекція спрямована на джерела і причини відхилень. Цей тип корекції більш тривалий у часі, вимагає значних зусиль, але є більш ефективним. Загальна психокорекція передбачає заходи загальнокорекційного порядку, що нормалізують спеціальне мікросередовище клієнта, які регулюють психофізичне, емоційне навантаження відповідно до вікових та індивідуальних можливостей. Психокорекційна ситуація включає 5 основних елементів: людина, яка потребує психокорекційної допомоги (клієнт); людина, яка допомагає (психолог); теорія, яка використовується для пояснення проблем клієнта; набір процедур (технік, методів), що використовуються для вирішення проблем клієнта; спеціальні соціальні відносини між клієнтом і психологом.

Основні компоненти професійної готовності до корекційного впливу:

- теоретичний: знання теоретичних основ; знання загальних закономірностей психічного розвитку в онтогенезі; періодизації психічного розвитку; знання проблеми співвідношення навчання і розвитку; уявлення про основні теорії, моделі і типи особистості; знання про соціально-пси-

хологічні особливості групи; знання умов, що забезпечує особистісне зростання і творчий розвиток;

- практичний компонент підготовки: оволодіння конкретними методами і методиками корекції; особистісна готовність передбачає наявність в дорослого потреби іти не від себе, а від клієнта і його проблем; професійна деформація особистості; синдром професійного вигорання.

Ефективність психокорекційного процесу в значній мірі залежить від вміння психолога складати психокорекційну програму. При цьому необхідно враховувати наступні методичні вимоги: чітко сформулювати основні цілі психокорекційної роботи; виділити низку задач, які повинні конкретизувати основну мету; визначити зміст корекційних занять з урахуванням структури дефекту та індивідуально-психологічних особливостей особистості, розвитку провідного виду діяльності; визначити форму роботи (групова, сімейна, індивідуальна); підібрати відповідні методи і техніки з урахуванням вікових, інтелектуальних і фізичних можливостей особистості; розробити методи аналізу оцінки динаміки психокорекційного процесу; підготувати приміщення, необхідне обладнання та матеріали.

Хід дослідження. Програма констатуючого етапу дослідження включала виявлення показників рівня тривожності та рівня депресивних станів соматичних хворих лікувальних закладів.

У нашому дослідженні взяли участь соматичні хворі Львівської міської клінічної лікарні швидкої медичної допомоги (45 осіб.), віком 20-40 р. На першому етапі психодіагностичного дослідження для діагностики причин проблем соматичних хворих лікувальних закладів, що звертаються до медичного психолога, був використаний метод анкетування. Анкета складалася з блоків питань, які відповідають таким проблемам:

1. Самопочуття після звертання до лікаря.
2. Наявність переживання стресу.
3. Особливості мотивації поведінки.
4. Установки, уявлення, очікування.

У результаті проведеного опитування ми отримали такі дані (рис. 1).

На подальшому етапі дослідження ми провели для даної вибірки запитальник Тейлора (1953) для виміру рівня тривожності («Особистісна шкала проявів тривоги»). Він складається із 50 тверджень. Досліджувані помічали «+» ті твердження, з якими вони згодні і «-» – з якими не згодні. За результатами цього тесту виявлено, що в більшості хворих спостерігається середній

рівень тривожності з тенденцією до високого (49%). Для продовження дослідження емоційних станів ми провели тест-шкалу депресії, що розроблена для диференційованої діагностики депресивних станів і станів близьких до депресії. Тест складає двадцять тверджень, на які досліджувані відповідали 1 – «ніколи», 2 – «інколи, рідко», 3 – «часто», 4 – «завжди, постійно». Результати цього тесту показують, що незначна кількість хворих (18,3%) депресії не має, тобто в них діагностується стан без депресії і у 28,7% хворих спостерігається легкий стан депресії ситуативного чи невротичного генезу, а у 17% – субдепресивний і 26% – депресивний стан (табл.1).

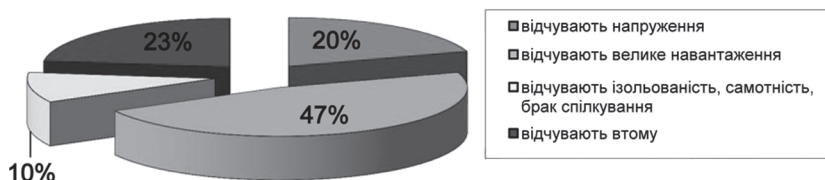


Рис. 1. Схильність до психосоматичних захворювань

Можна констатувати факт, що емоційний стан хворих соматичних лікувальних закладів характеризується високим рівнем підвищеної тривожності і схильністю до депресії.

Таблиця 1

Рівень тривожності	% відношення		
	Соматичні хворі	Стан депресії	Соматичні хворі
високий	29	без депресії	15
середній (з тенденцією до високого)	49	легкий ситуативного чи невротичного генезу	12
середній (з тенденцією до низького)	19	Субдепресивний	27
низький	3	Депресивний	46

Програма психокорекційної роботи медичного психолога з соматичними хворими лікувальних закладів спрямована на зниження рівня нервово-психічного напруження, регуляцію психічних станів, корекцію психічних станів, а також здійснення підтримки психічної діяльності хворих соматичних лікувальних закладів. Така програма передбачає створення програми тренінгу. Метою такого тренінгу є зниження рівня нервово-психічного напруження, регуляція психічних станів, підвищення мотивації навчання та праці.

Характеристика специфіки психологічного тренінгу і його учасників: учасники тренінгу – це соматичні хворі лікувальних закладів, що мають проблеми (їхній відбір можна здійснювати за певними методиками, тестами, бесідами, опитувальниками). Для проведення такого тренінгу необхідне обладнане приміщення, що включає в інтер'єр м'які крісла з високими спинками; килимове покриття на підлозі, штори на вікнах; магнітофон, записи спокійної повільної музики. Кольорова гама повинна виключати домінування червоно-оранжевих і темно-синьо-фіолетових тонів. Бажано, щоб приміщення було витримане в світло-зелених чи блакитних тонах. Освітлення не повинно бути надто яскравим. Оптимальний склад групи тренінгу: 5-9 учасників, ведучий.

У тренінговій групі відбуваються обговорення різних питань, а також можливе використання певних вправ та ігор.

Запропонований нами тренінг передбачав кілька етапів. Основне завдання першого етапу – швидко й ефективно вивести групу на той рівень, коли її учасники готові «тут і тепер» працювати над власними проблемами. Перші фрази, сказані ведучим на початку знайомства в групі, відіграють надзвичайно важливу роль в тому, яким чином буде розгортатися тренінг. Насамперед ведучий пропонує учасникам познайомитися, назвавши своє ім'я, розповісти про себе.

Завдання діагностичного етапу – вивчити особистісні проблеми, які на даний момент є актуальними для учасників тренінгу, а також їх індивідуально-психологічні особливості, які визначають специфіку їхніх реакцій в ході тренінгової взаємодії. Тому на даному етапі тренінгу ведучий ставить запитання типу: «Які у вас були очікування щодо життя, навчання і праці?». Обговоривши ці питання, ведучий запитує у членів тренінгової групи про те, чи співпадають їхні враження з попередніми очікуваннями. Таким чином виявляються типові проблеми, з якими зустрічаються молоді люди. Слід зазначити, що відповідь на ці запитання дають всі члени тренінгової групи. Це дає їм можливість включитися в таку групу, стати «своїм», і всі учасники почувають себе вільно і впевнено, що сприяє виникненню атмосфери довіри.

Під час корекційного етапу розглядають проблеми, які є актуальними для хворих соматичних лікувальних закладів. Саме на цій фазі тренінгу відбувається основний вплив тренінгової взаємодії на членів групи. Тому всі питання необхідно вирішувати саме на цьому етапі. Розглянемо найтипівші проблеми, які виявляються в ході тренінгу. Умовно їх можна поділити на такі блоки:

1. Самопочуття після звертання до лікаря.
2. Наявності переживання стресу.
3. Особливостей мотивації поведінки.
3. Установок, уявлень, очікувань.
4. Питання, що стосуються самоорганізації:
 - що робити з вільним часом;
 - брак часу.
5. Проблема міжособистісних відносин:
 - проблема знайомства в групі;
 - міжособистісні стосунки.
6. Боязнь помилок і невдач.

Розглянемо ці проблеми більш детально.

Дуже важливою й актуальною проблемою для хворих соматичних лікувальних закладів є проблема самопочуття після звертання до лікаря, наявності переживання стресу, проблеми міжособистісних відносин, тому їх слід розглядати як одні з перших на тренінгу. Як можна працювати над цією проблемою у тренінгу? Пропонуються вправи: вправа «Візуальне відчуття» (ця вправа допомагає удосконалити перцептивні навички сприйняття й представлення один одного); вправа «Поділися зі мною своїми турботами» (ця вправа виконується в парі: двоє учасників виконують роль приятелів, один з яких прийшов до другого за порадою і підтримкою); вправа «Через скло» (за допомогою цієї вправи встановлюється взаєморозуміння партнерів по спілкуванню на невербальному рівні); вправа «Сигнал!» (учасники стоять в колі, достатньо близько і тримаються за руки. Хтось, легко стискаючи руку, посилає сигнал у вигляді послідовних швидких або більш довгих стискань. Сигнал передається по колу, поки не дійде до автора); вправа «Чи вміємо ми слухати?» (після закінчення вправи перші номери діляться своїми враженнями та обговорюють вміння, якими необхідно оволодіти, щоб стати добрим співрозмовником); вправа «Плечима до плечей» (двоє учасників сідають плечима один до одного і розмовляють на довільну тему протягом 3-5 хвилин. Після цього вони діляться своїми враженнями і відповідають на питання); вправа «Загальна увага» (всі учасники будь-якими способами, крім фізичної взаємодії, намагаються привернути до себе увагу оточуючих); вправа «Розмова через скло» (група обирає двох учасників, яким ведучий говорить, що їх розділяє скло. Розмовляти заборонено, тому що партнер все одно не чує. Не домовляючись з партнером про зміст розмови, треба передати через скло інформацію й отримати відповідь на неї); вправа «Обмін» (ведучий пропонує учасникам пригадати

час, коли вони були маленькими дітьми і любили обмінюватися різними предметами. Він пропонує обмінятися предметами, які вони мають при собі. Виграє той, хто буде мати найбільшу кількість обмінів); вправа «Посмішка по колу» (цією вправою добре починати або закінчувати заняття. Учасники сидять у колі, беруться за руки. Перший учасник повертається до свого сусіда справа або зліва і посміхається йому. При цьому можна «взяти» посмішку в долоні і обережно передати її іншому). Існує вправа, що називається «Як стати своїм», метою якої є тренування навичок входження в контакт з незнайомими людьми, подолання невпевненості і страху, отримання зворотного зв'язку щодо свого стилю спілкування.

Вправа «Як стати своїм».

Мета: вміння входити в контакт з незнайомими людьми, зменшення комунікативних бар'єрів.

Час: 15-20 хв.

Обладнання не потрібне.

Процедура: пропонується ситуація, коли піддослідний нікого не знає з членів своєї групи, але хоче познайомитися з ними і ввійти в контакт. Для цього йому потрібно сказати кілька фраз, щоб на нього звернули увагу, сприйняли як «свого».

Після вправи необхідне обговорення, а саме: що вдалося, що не вдалося; хто з учасників тренінгу найкраще з цим впорався тощо. Проте всі ми різні, тому є особи, які все ж таки не наважаться підійти першими і познайомитись. Тому можливий другий варіант: члени вже сформованої мікрогрупи підходять до сором'язливого юнака чи дівчини і перші зав'язують розмову. Після вправи знову ж таки проводиться обговорення.

Метою таких вправ є формування у соматичних хворих навиків долати бар'єр, який виникає при спілкуванні, швидко і якісно входити в контакт з незнайомими людьми. Отже, щоб отримати навик поведінки в подібних ситуаціях, необхідно обов'язково в ході тренінгу програти відповідні ситуації знайомства. Отже, в тренінгу розглядаються типові проблеми, з якими зустрічаються соматичні хворі і шляхи їх вирішення.

Завершальний етап тренінгу повинен бути періодом інтеграції, емоційної стабілізації всіх учасників тренінгу. В цьому етапі тренінгу можливе використання і проведення релаксаційних вправ під музичний супровід.

Вправа «Релаксація» (ця техніка застосовується у тих випадках, коли проблеми досліджуваних викликають надмірне напруження, тривогу, стрес. Використовується з метою роз-

слаблення клієнта, заспокоєння. Клієнт зосереджує увагу на певній темі, образі і починає працювати з ним у своїй уяві. Прикладом релаксаційної вправи може бути прогресивна релаксація Шульца:

Я цілком спокійний...

Серце б'ється ритмічно, спокійно...

Моє серце відпочиває...

Моє серце б'ється рівно і ритмічно...

Приємне відчуття відпочинку і спокою охопило весь мій організм...

Мій пульс сповільнюється, моє серце відпочиває...

Я цілком спокійний...

Така техніка дає змогу клієнту відчути розслаблення м'язів, заспокоїтись, навчитись самому використовувати цей прийом у випадку необхідності.

Вправи «Систематична десенсибілізація» (методика застосовується у поєднанні з релаксацією. Метою такої техніки є визначення ієрархії цінностей, життєвих пріоритетів. Це дає можливість критично поставитися до проблеми, оцінити її важливість і самому шукати шлях вирішення); «Тренування впевненої поведінки» (метою такої техніки є програвання клієнтом певних ситуацій, які створювали чи створюватимуть незручності для клієнта. Ця техніка використовується для роботи з клієнтами з комунікативними проблемами, невпевненими в собі) тощо.

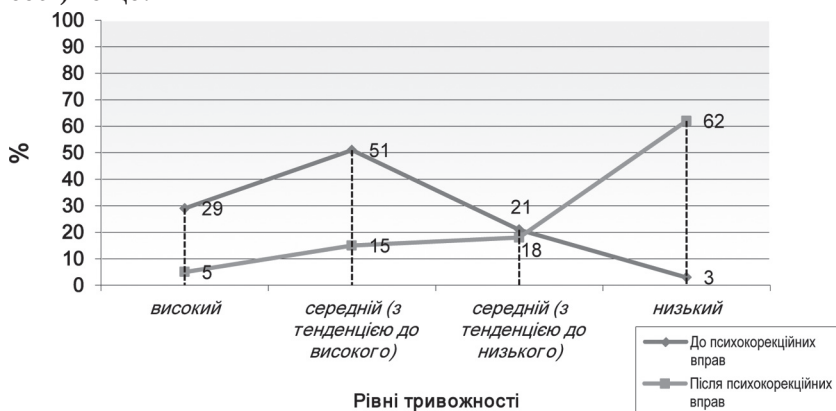


Рис. 1. Рівні тривожності (початковий і кінцевий зріз)

Змінилися також показники за загальною шкалою:

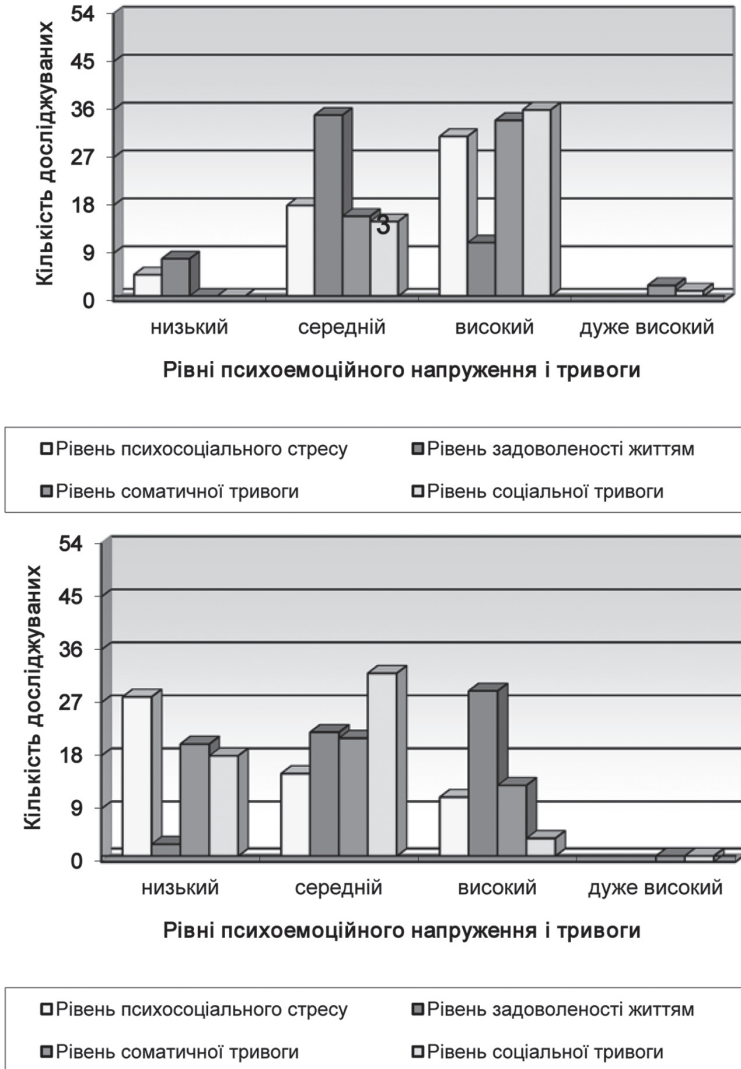


Рис. 2. Показники психоемоційного напруження і тривоги (кінцевий зріз – після психокорекційних вправ)

Висновки. Психологічний тренінг як метод медичної психології, реалізований через малу психокорекційну групу, виявився надзвичайно ефективним і тому набув статусу одного із найпопулярніших. Психологічна корекція визначається як на-

правлена психологічна дія на ті або інші психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування особистості. Психологічний тренінг є сукупністю активних методів медичної психології, які використовуються в рамках клінічної психотерапії при лікуванні неврозів і низки соматичних захворювань. Отже, за результатами дослідження ми прийшли до висновку, що емоційний стан соматичних хворих лікувальних закладів характеризується певним рівнем підвищеної тривожності, що зумовлено специфікою їхнього захворювання. Внаслідок використання психокорекційних вправ, спрямованих на подолання стресових і депресивних станів та прискорення процесу позитивних змін емоційної сфери соматичних хворих, рівень тривожності та рівень депресії соматичних хворих, які зверталися до медичного психолога, суттєво знизився.

Перспективою подальших досліджень є завдання медичного психолога, пов'язані з підтриманням психологічного здоров'я населення, попередженням захворювань, діагностикою патологічних станів, психокорекцією, формами впливу на процес одужання, з вирішенням багатьох питань експертизи, соціально- трудової реабілітації хворих людей, а також із вивченням психологічних особливостей професійної діяльності медичного працівника.

Список використаних джерел

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 т. / А. Анастаси – М., 1982.
2. Бурлачук Л. Ф. Исследование личности в клинической психологии (на основе метода Роршаха) / Л.Ф. Бурлачук. – К. : Вища шк., 1979.
3. Вітенко І.С. Особливості мотивації учбової діяльності студентів медичних вузів України / І.С. Вітенко // Актуальні проблеми вищої освіти в Україні. – Київ-Харків, 1994. – С. 78.
4. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 282 с.
5. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: монографія / С.Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 255 с.
6. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С.Д. Максименко. – К. : НПУ Перспектива, 1998. – 320 с.
7. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М. Титаренко. – К., 1998. – 348 с.
8. Рахман Л.В. Ефективність когнітивно-поведінкової терапії в комплексному лікуванні пацієнтів із терапевтично-резис-

- тентними депресіями / Л.В. Рахман, О.Ю. Плевачук // Психічне здоров'я: Mental health: міждисциплінарний науково-практичний журнал. – 2015. – Т.1-2(46-47). – С. 48–53.
9. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М., 1992. – 182 с.
 10. Юнг К.Г. Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – М. : Республика, 1995.
 11. Яценко Т.С. Психологічні основи психокорекції : навч. посіб. / Т.С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 246 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anastazi A. Psihologicheskoe testirovanie: V 2 t. / A. Anastazi. – М., 1982.
2. Burlachuk L. F. Issledovanie lichnosti v klinicheskoy psihologii (na osnove metoda Rorshaha) / L.F. Burlachuk. – К. : Vishha shk., 1979.
3. Vitenko I.S. Osoblyvosti motyvacii' uchbovoi' dijal'nosti studentiv medychnyh vuziv Ukrainy / I.S. Vitenko // Aktual'ni problemy vyshhoi' osvity v Ukraini. – Kyi'-v-Harkiv, 1994. – S. 78.
4. Zejgarnik B.V. Patopsihologija / B.V. Zejgarnik. – М. : Izd-vo MGU, 1986. – 282 s.
5. Maksymenko S. D. Geneza zdijsnennja osobystosti: monografija / S.D. Maksymenko. – К. : KMM, 2006. – 255 s.
6. Maksymenko S. D. Osnovy genetychnoi' psihologii' / S.D. Maksymenko. – К. : NPU Perspektiva, 1998. – 320 s.
7. Psihologija zhyttjevoi' kryzy / Vidp. red. T.M. Tytarenko. – К., 1998. – 348 s.
8. Rahman L.V. Efektyvnist' kognityvno-povedinkovoi' terapii' v kompleksnomu likuvanni pacijentiv iz terapevtychno-rezistentnyimi depresijami / L.V. Rahman, O.Ju. Plevachuk // Pсихичне здоров'я: Mental health: mizhdyscylynarnyj naukovopraktychnyj zhurnal. – 2015. – Т.1-2(46-47). – С. 48–53.
9. Fromm Je. Dusha cheloveka / Je. Fromm. – М., 1992. – 182 с.
10. Jung K.G. Psihologija bessoznatel'nogo / K.G. Jung – М. : Respublika, 1995.
11. Jacenko T.S. Psihologichni osnovy psykokorekcii' : navch. posib. / T.S. Jacenko. – К. : Lybid', 1996. – 246 с.

R.I. Karpinska, R.I. Bilobryvka. Psychoremedial activities of a clinical psychologist for the prevention of somatic diseases. The paper presents the features of psychoremedial activities of a clinical psychologist for the prevention of somatic diseases. A program of psychoremedial activities with somatic patients and ways of its practical implementation into medical

psychology are proposed. The psychological training is established to be the method of medical psychology realized in a small psychoremedial group. It turned out to be effective and therefore acquired the status of one of the most popular. Psychological correction is defined to be a directed psychological action at one or another psychological structure in order to ensure the full development and functioning of personality. A psychological training is a combination of active methods in medical psychology used within clinical therapy in the treatment of neuroses and a number of somatic diseases. The study envisaged that the emotional state of patients with somatic diseases at medical institutions is characterized by a certain level of high anxiety, due to their specific disease.

Psycho-correction is a system of measures aimed at correcting deficiencies of psychological development or of human behavior with special measures of psychological impact. Today, psychological correction is widely used in the system of psychological assistance to children and adolescents. The development of psychological science in our country and abroad is accompanied by a significant increase in interest in psychotherapy.

Psycho-correction is a special kind of psychological help. Its task is to carry out a targeted impact on personal, behavioral, and intellectual levels of human functioning. Psychological correction is a tactful intervention in the processes of psychic and personal development with the aim of correcting deviations in these processes and often influenced by not only the person but also on its environment, the organization of life.

Key words: psychological correction, psychodiagnostic, medical psychologist, somatic patients, psychological training.

Received July 21, 2016

Revised August 23, 2016

Accepted September 24, 2016

УДК 159.923:159.942

Є.В. Карпенко

psiholog_pp@ukr.net

Структура та функції емоційної компетентності в процесі життєтворення

Karpenko Y.V. Structure and functions of emotional competence in the process of life creation / Y.V. Karpenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 155–169.

Є.В. Карпенко. Структура та функції емоційної компетентності в процесі життєтворення. У статті проведено аналіз феномена емоційної компетентності в контексті життєтворення особистості. Конкретизовано її роль у взаємозв'язку ціннісно-смыслові і мотиваційної сфер, яка полягає у визначенні справжньої цінності потреб шляхом співвіднесення їх з усіма рівнями ідентичності: ситуативним, характерологічним і базовим. З'ясовано, що у такий спосіб емоційна компетентність зв'язує зовнішні умови з внутрішніми обставинами, сприяючи налагодженню контакту з собою та з оточуючими. Встановлено, що емоційна компетентність орієнтована на розуміння з подальшою коректною інтерпретацією, яке включає в себе емпатію та організмичне чуття. Виявлено, що емпатія, реалізуючись у сферах Діяльності й Контактів, сприяє налагодженню контакту з Іншими, а, відтак, і адаптації, соціалізації та розгортанню особистісного потенціалу в просторі соціальних стосунків (екстернальний вектор). Зазначено, що організмичне чуття функціонує у сферах Тіла і Сенсів та орієнтоване, в першу чергу, на поглиблення саморозуміння, уміння чути голос власної ідентичності (інтернальний вектор). Констатовано домінуючу роль емпатії при нарративному способі самоконструювання, а організмичного чуття – при ментативному. Обґрунтовано думку про те, що джерелами емпатії є базові емоційні установки, які функціонують у сферах Ти і Ми, тоді як організмичне чуття опирається на Я і Пра-Ми. Окреслено контури потенційної кореляції компонентів емоційної компетентності з різними рівнями інтегральної суб'єктності. З'ясовано, що організмичне чуття реалізується на рівнях відносного і абсолютного суб'єкта, а емпатія – на рівнях моно- і полісуб'єкта. Метасуб'єкт наділено інтегративною функцією, метою якої є поєднання у цілісну систему процесів нарративного і ментативного життєтворення.

Ключові слова: емоційна компетентність, потреба, ідентичність, життєтворення, розуміння, інтерпретація, нарратив, ментатив, емпатія, організмичне чуття.

Е.В. Карпенко. Структура и функции эмоциональной компетентности в процессе жизнетворчества. В статье проведен анализ феномена эмоциональной компетентности в контексте жизнетворчества личности. Конкретизирована ее роль во взаимосвязи ценностно-смысловой и мотивационной сфер, которая заключается в определении истинной ценности потребностей путем соотнесения их со всеми уровнями идентичности: ситуативным, характерологическим и базовым. Установлено, что таким образом эмоциональная компетентность связывает внешние условия с внутренними обстоятельствами, способствуя налаживанию контакта с собой и с окружающими. Установлено, что эмоциональная компетентность ориентирована на понимание с дальнейшей корректной интерпретацией, которое включает в себя эмпатию и организмическое чувство. Обнаружено, что эмпатия, реализуясь в сферах Деятельности и Контакт-ов, способствует налаживанию контактов с другими, а значит, и адап-

тації, соціалізації і розвертыванию личностного потенціала в пространстві соціальних відносин (екстернальний вектор). Відмічено, що організмическе чутство функціонує в сферах Тіла і Смыслов і орієнтовано, в першу чергу, на углублення самопізнання, уміння слухати голос власної ідентичності (інтернальний вектор). Констатовано домінуючу роль емпатії в нарративному способі самоконструювання, а організмического чутства – в ментативному. Обосновано думку про те, що джерелами емпатії є базові емоціональні установки, які функціонують в сферах Ты і Мы, тоді як організмическе чутство зидється на Я і Пра-Мы. Очерчені контури потенціальної кореляції компонентів емоціональної компетентності з різними рівнями інтегральної суб'єктності. Вияснено, що організмическе чутство реалізується на рівнях відносительного і абсолютного суб'єкта, а емпатія – на рівнях моно- і полісуб'єкта. Метасуб'єкт наділено інтегративною функцією, метою якої є поєднання в цілісну систему процесів нарративного і ментативного життєтворчства.

Ключевые слова: емоціональна компетентність, потреба, ідентичність, життєтворчство, розуміння, інтерпретація, нарратив, ментатив, емпатія, організмическе чутство.

Актуальність проблеми. Дослідження емоційної компетентності становить значний інтерес для сучасної науки і практики епохи постмодерну. Ним все більше починають цікавитися вітчизняні та зарубіжні психологи, що зумовлено інтеграцією даного феномена у різні сфери життя людини. У зв'язку з цим постає питання про вивчення інтра- та інтерпсихічних детермінант і функцій емоційної компетентності, дослідження її впливу на особистість, оточуючих людей, а також на конструювання автентичного життєвого шляху. І якщо поведінкові ознаки емоційної компетентності та її інтернальні кореляції вже досить добре висвітлені в роботах учених, то про зв'язок із життєтворенням відомо не так багато. В цьому контексті нам видається доречним з'ясувати його шляхом використання здобутків сучасних психологічних підходів, сформованих у душі постнекласичної раціональності, яка сьогодні є домінуючим науковим підходом. Це й зумовило вибір зазначеної теми дослідження.

Метою статті є проаналізувати структуру та функції емоційної компетентності в процесі реалізації нарративного і ментативного сценаріїв життєтворення особистості.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженню емоційної компетентності дало поштовх розширення уявлень про інтелект. Так, Г. Гарднер виокремлював вербальний, логіко-математичний, просторово-візуальний, музикально-ритмічний, тілесно-

кінестетичний, міжособистісний та внутрішньо-особистісний інтелекти [12]. Змістове наповнення останніх двох робить їх близькими до поняття емоційного інтелекту. Втім воно починає ретельно аналізуватися вже у працях Д. Гоулмана, П. Селовея, Дж. Мейера, К. Петрідеса та інших. Зокрема, Д. Гоулман вважає, що поняття емоційного інтелекту наповнюють п'ять основних емоційних і соціальних компетенцій, до яких належать самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички [1]. Паралельно до цього поняття емоційної компетентності розвивається в працях К. Саарні, а емоційної грамотності зустрічається у К. Штайнера. А. Ленгле йде далі утилізаційних уявлень про роль емоцій і почуттів називаючи останні «однією з найбільш важливих сфер екзистенції людини» [5, с. 18]. Серед українських учених свій внесок у дослідження емоційної компетентності зробили І.М. Матійків, В.В. Зарицька, О.А. Льошенко та інші.

Виклад основного матеріалу. Якщо розглядати процес конструювання ідентичності з точки зору аксіології, то він ґрунтується на осмисленні існуючої системи ціннісних координат, яка змінюється і доповнюється новими орієнтирами. Останні апробуються в повсякденному житті завдяки програванню ролей, що закріплює зміни в ідентичності або призводить до подальших її пошуків. Так відбувається, наприклад, при проживанні вікових і, особливо, екзистенційних криз. Вибір ціннісних пріоритетів і конструювання на їх основі індивідуальних смислів детермінує специфіку світо- і самосприйняття людини, визначає структуру її мотиваційної сфери. І якщо мотиви є формою прояву потреби, то існування останніх зумовлюється, в тому числі, оформленими в смисли цінностями.

«В організмі періодично виникають певні стани напруженості, що пов'язані з недостатністю речовин (предметів), необхідних для продовження його життєдіяльності. Ці стани об'єктивної нестачі в організмі чогось, що знаходиться поза ним, складають необхідну умову його нормального функціонування, і називаються потребами» [13, с. 351]. Звідси випливає, що потреби, незалежно від їх спрямованості зумовлюються певним дефіцитом, який вони іманентно прагнуть заповнити чи компенсувати. Втім, детермінація їх виникнення цим не обмежується. Іншим важливим фактором, що сприяє зародженню потреб, є ціннісно-смилова сфера. Вона наповнює потреби змістом, інтегрує їх в структуру ідентичності, Я-концепції, впливаючи на якість стосунків індивіда з собою і зі світом, а відтак, і на конструювання ним свого життя.

Доказом цього факту може служити наш приклад із психотерапевтичної практики. Зміст скарги клієнтки полягає в напружених стосунках з її дочкою, в «захламленості життя», коли «старі сценарії не змінюються, а задавнюються і накопичуються». У цій ситуації на перше місце виходить концепція (а, отже, й потреба) бережливості, безпеки, яка й спричинює страждання. Вона, з одного боку, хоче її позбутися, але з іншого, – не готова розлучитися з вигодами, які та їй приносить. Така вторинна вигода від симптому є характерною ознакою багатьох клієнтів, особливо тих, які страждають різними видами залежності. Вона говорить про цінність прихованої (чи явної) потреби, її злитість з актуальними життєвими сценаріями та, відповідно, ідентичністю. В такому разі зміни життєвого шляху, зумовлені трансформацією ідентичності стають можливими тоді, коли знецінюється застаріла потреба. Натомість цінністю наділяється нова, та, яка більшою мірою відповідає ідентичності й новому етапу психосоціального розвитку людини.

Роль емоційної компетентності в розвитку мотиваційної сфери полягає у визначенні справжньої цінності потреб, що часто є досить умовною. Це грапляється у випадку їх некритичної інтеріоризації, яка нав'язуються соціумом (наприклад, за допомогою реклами, соціальних мереж) або ж у разі наявності вторинної вигоди (як у наведеному прикладі), коли є конфлікт між цінностями, а, відтак, і потребами, вирішення якого заздалегідь невідоме нікому. Емоційна компетентність дозволяє отримати чесну відповідь на запитання: «Наскільки це важливо для мене?», «Чого насправді я хочу?», «Що мені слід робити?». Диференціація умовних цінностей від автентичних, – притаманних Я на даному етапі онтогенетичного розвитку і синтонних із актуальною ситуацією тут-і-тепер – здійснюється за допомогою афективної оцінки їх приналежності до власної ідентичності на трьох рівнях: ситуативному («Чи відповідає це моему актуальному стану, бажанням тощо?»), характерологічному («Чи відповідає це моему уявленню про себе, своє життя?») і базовому («Чи відповідає це моїм несвідомим сценаріям, установкам, уявленням тощо?») [2]. І саме на цій підставі особистість робить усвідомлений чи неусвідомлений вибір на користь тієї чи іншої стратегії життєтворення загалом, та моделі поведінки, зокрема. Конгруентність вибору визначається його відповідністю зазначеним рівням ідентичності. Тому, виконуючи функцію вибору, емоційна компетентність є, водночас, запорукою його автентичності, конгруентності ідентичності та Я в цілому.

Такий оцінці ролі емоційної компетентності притаманний виразний інтернальний вектор, в якому вона виступає в якості індикатора відповідності зовнішньої активності внутрішній сутності особистості. При цьому її екстернальними функціями є розуміння сутності та поведінки інших людей, що відбувається за допомогою емпатії. Її розвиток прямо пропорційний розумінню як основній категорії герменевтики. Тобто, чим більше розвинена емпатія реципієнта, тим краще він розуміє автора і тим конгруентнішими і правильнішими є його інтерпретації. Так, чим краще розуміння психотерапевтом клієнта, тим краще він може віддзеркалювати його особистість, проблеми, поведінку тощо. Тобто емпатія постає інструментом розуміння.

Інтерпретація ж дозволяє конструювати терапевтичну гіпотезу. «На думку Е.Д. Хірша, мистецтво інтерпретації та мистецтво розуміння різні процеси, оскільки правильне розуміння можливе тільки одне, а інтерпретацій багато, позаяк останнє засновано на дискурсі інтерпретатора, а розуміння – на дискурсі тексту» [8, с. 34]. Тут ми сприймаємо розуміння не стільки як мисленнєву, скільки як чуттєву діяльність. «При цьому інтерпретація – це така робота мислення, яка полягає в розшифруванні смислів, прихованих у культурі» [8, с. 34]. Тому, якщо сприймати процес життєтворення як конструювання особистості власного унікального тексту, Я-нарративу, то він стає неможливим без розуміння, а відтак і емпатії як складового елемента емоційної компетентності.

Теза про те, що розуміння викликане чуттєвою, а інтерпретація мисленнєвою діяльністю корелює з вченням Н. Пезешкіана про базові здібності, що постулюється в межах позитивної психотерапії. «В основі концепції позитивної психотерапії лежить точка зору, що кожна, без виключення, людина володіє двома базовими здібностями: до пізнання (когнітивність) і до любові (емоційність). Здібність до пізнання, своєю чергою, виражає раціональну, інтелектуальну суть людини (ліва півкуля головного мозку), а здібність любити – емоційну і душевну його суть (права півкуля)» [9, с. 846]. Це дає нам підстави припускати, що розуміння, в контексті вивчення емоційної компетентності, ґрунтується на базовій здібності до любові («Любити»), а інтерпретація – на здібності до пізнання («Знати»), які нерозривно пов'язані одна з одною. При цьому як інтерпретація засновується на розумінні в межах нарративної психотерапії, так і «Знати» ґрунтується на «Любити» у методі позитивної психотерапії. Н. Пезешкіан пише про те, що первинні здібності (похідні

від «Любити») – це основа, на якій надбудовуються вторинні здібності (похідні від «Знати») [7, с. 55].

В.О. Климчук пише, що «реальність, у якій ми живемо, є наслідком спілкування, в яке ми включені» [4, с. 60]. А опора на логіку постнеокласичної раціональності дає нам підстави вважати, що емоційна компетентність, як і особистість у цілому, конструюється та проявляється в інтерсуб'єктній взаємодії. Втім вона нею не вичерпується, адже нанизується на ті вроджені інтенції людини, які роблять можливим її онтогенетичний розвиток – здібності до любові й пізнання. В.О. Татенко зазначає, що «людський індивід із самого початку свого життя є носієм онтичної здатності-схильності-готовності до набуття власне людських властивостей, без чого навіть найкращі соціалізувальні моделі і технології були б безсилі допомогти йому стати людиною» [10, с. 22].

Проведений аналіз демонструє пріоритет чуттєвого світо- і самосприйняття над його мисленнєвим осягненням, адже перше, часто залишаючись неусвідомленим і функціонуючи на автоматичному рівні, передує другому, детермінує його. У цьому контексті функціонування емоційної компетентності відбувається у двох взаємопов'язаних напрямках: інтернальному та екстернальному. В першому напрямі її значення полягає у встановленні такого контакту з собою, який би відображав осмислені (наділені смыслом) потреби ідентичності людини на конкретному етапі її онтогенетичного розвитку і в ситуації тут-і-тепер, а в другому – у налагодженні взаємодії з соціумом, розкриття у ньому власних інтенцій і потенцій. Перший вектор виявляється орієнтованим на саморозуміння, а другий, – на розуміння інших людей, контекстів, обставин, дискурсів. При цьому під розумінням мається на увазі чуттєве осягнення реципієнтом того смислу і змісту повідомлення, який був закладений у текст його автором. І хоча повного (само-) розуміння досягти неможливо, емоційна компетентність сприяє підвищенню його ефективності, а в подальшому, і якості конструювання суб'єктом власного життєвого шляху.

Аналізуючи особистісні практики конструювання життя, Т.М. Титаренко виокремлює їх наративні та ментативні різновиди. «Спокійна, передбачувана повсякденність з її фоновими практиками, як правило, наративізується. У діалозі зі співрозмовником особистість осюжетнює певні фрагменти свого життя, структурує його відповідно до обраної фабули. Водночас екстраординарні кризові періоди потребують від розгубленої, дезорієнтованої особистості насамперед ментативів з їх посиленою

рефлексією, переосмисленням та переоцінюванням» [11, С. 232-233]. Наративні та ментативні сценарії конструювання життя є взаємозумовленими і почергово змінюють один одного в процесі онтогенезу. Зрештою, навіть філогенез характеризується постійними змінами динаміки і статички, утвердженням нового і введенням його в практику. «Таким чином, особистість перебуває у стані коливань між наративним і ментативним конструюваннями, осюжетнюючи осмислене і осмислюючи сюжети» [4, с. 106]. Така циклічність є невід’ємним атрибутом розвитку людини і людства.

Наративні стратегії конструювання життя передбачають реалізацію усталених моделей взаємодії з собою і зі світом, що сформувалися ментативним шляхом. Вони часто є неусвідомленими, автоматизованими і такими, що притаманні звичному, буденному перебігу життя. Ментативному способу життєтворення, як зазначалося, притаманна рефлексивність і осмисленість. Вони актуалізуються в часи вікових, екзистенційних і посттравматичних криз, що здебільшого передбачають внесення змін в траєкторію життєвого шляху.

Досліджуючи специфіку мотиваційного дискурсу особистості, В.О. Климчук говорить про те, що наративній практиці його конструювання притаманна імпліцитність і стабільність мотиваційних конструкцій, а ментативній – експліцитність та усвідомленість [4, с. 167-168]. Зазначене наштовхує на думку про різну спрямованість емоційної компетентності в ході реалізації цих практик. Відповідно розуміння та інтерпретація теж можуть мати різне спрямування та по-різному відображати розвиток емоційної компетентності. Перше слугує підґрунтям для другого, сприяючи прийняттю вибору. Тому саме розуміння та вибір постають основними функціями емоційної компетентності.

Таке трактування розуміння може включати в себе два взаємодоповнюючі компоненти – емпатію та організмичне чуття, – які одночасно постають видами емоційної компетентності. «Емпатія – збагнення емоційного стану, проникнення-вчування в переживання іншої людини» [13, с. 129]. Тобто їй притаманна екстернальна орієнтованість, спрямована на розуміння оточуючих людей і світу, загалом. При цьому другим терміном ми позначаємо таке чуття, яке наближує особистість до самої себе, призводить її до стану внутрішньої узгодженості, цілісності й інтегрованості. Мова йде про конгруентність ідентичності на всіх рівнях її прояву. Вона досягається за допомогою емоційного вчування, яке сприяє налагодженню внутрішньоособистісного

діалогу. Тобто організмичне чуття виявляє виразне інтернальне спрямування.

Таке чуття є завжди пов'язаним із прийняттям вибору. Вибір без чуття є неконгруентним, неавтентичним, позбавленим авторства, а чуття без вибору втрачає власний ціннісний зміст, незавершене і, мабуть, неможливе. На підставі організмичного чуття, як різновиду розуміння, особистість інтерпретує сама себе і на основі цього приймає рішення щодо внутрішніх трансформацій та їх соціальних маніфестацій. Емпатія ж допомагає трактувати поведінку, особистість інших людей, твори мистецтва тощо. Попри різне спрямування обидва компоненти не існують окремо. Адже людина не може бути глибоко емпатійною і одночасно позбавленою якісного контакту із самою собою, і навпаки. Разом вони сприяють конституюванню особистості, утвердженню нею власного автентичного сценарію життєтворення.

У цьому контексті великої ваги набуває питання тренування організмичного чуття (а отже, й емоційної компетентності), яке повинно практикуватися, в першу чергу, в наративних сценаріях конструювання життя. Воно полягатиме у вмінні та мужності дослухатися до власного внутрішнього голосу, який є імпліцитним відображенням сутності індивіда, адже ним говорить його базова ідентичність. Тільки за цих умов він зможе прийняти власний осмислений вибір і стати автором свого життя.

Загалом, вивчення емоційної компетентності в контексті життєтворення особистості породжує закономірну потребу конкретизації її ролі та функції в цьому процесі, дослідження взаємозв'язку розуміння та інтерпретації в наративних і ментативних практиках самоконструювання. Задля досягнення цієї мети, на наш погляд, доцільно скористатися методичним інструментарієм позитивної психотерапії, зокрема вивченням сфер переробки конфліктів та базових емоційних установок. Перші, будучи, водночас, векторами спрямування життєвої енергії (а отже, й конструювання життєвого шляху), включають у себе сфери Тіла, Діяльності, Контактів і Сенсів. У них особистість, з одного боку, реалізовує себе, а з іншого, – «тікає» у разі неконструктивного вирішення інтернальних та екстернальних конфліктів. Другі ж формуються на основі релевантних моделей для наслідування, некритично засвоєних у дитинстві й включають у себе сфери Я, Ти, Ми і Пра-Ми. Вони передбачають певні сценарії взаємодії з собою і зі світом, моделі поведінки, реагування на внутрішні й зовнішні стимули, світосприйняття, структурування цінностей тощо [6].

Застосування зазначених методологічних позицій поруч з аналізом основних понять психологічної герменевтики (якими є розуміння й інтерпретація) дозволяє нам краще зрозуміти функції емоційної компетентності в процесі життєтворення особистості. Ми вважаємо, що на етапі нарративного особистісного самоконструювання вона більшою мірою спрямована назовні, у співжиття з Іншими і, відповідно, горизонтальну, екстенсивну та, водночас, стабілізуючу, гомеостатичну взаємодію з Ними. Ця її функція реалізовується, в першу чергу, завдяки емпатії як екстернально орієнтованому компоненту емоційної компетентності, яка починає домінувати над організмичним чуттям. Останнє, втім, не припиняє свого функціонування і продовжує урівноважувати внутрішні умови із зовнішніми обставинами. Таким чином емпатія більшою мірою проявляється в сферах Діяльності й Контактів, як таких, які відповідають за взаємозв'язок особистості й соціуму. Вона сприяє глибшому розумінню сутності та поведінки Інших, інтеграції в оточуючий світ, соціалізації та розгортанню особистісного потенціалу. Розвинена емпатійність сприяє також конструюванню вдалих інтерпретацій, які прив'язані не тільки до життєвого досвіду їх автора, але й виходять із конкретних обставин, що склалися, особистості іншого тощо.

Натомість під час ментативного самоконструювання емоційна компетентність має інтернальний, телеологічний, аксіологічний і гетеростатичний характер. На наш погляд, провідне місце в цьому процесі відводиться організмичному чуттю, яке допомагає особистості справлятися з різного роду кризами та життєвими викликами. Як спрямований досередини компонент емоційної компетентності, воно домінує в сферах Тіла і Сенсів, які експлікують внутрішній діалог особистості з собою і з Трансцендентним. Вміння дослухатися до власних тілесних відчуттів у конструюванні чи оновленні ціннісних орієнтацій є найвищим проявом організмичного чуття. Адже тіло – це не тільки джерело несвідомого, емоцій, але й чудовий індикатор конгруентності ролей, обраних траєкторій життєвого шляху до нашої справжньої сутності, що репрезентована в ідентичності (яка, згідно з уявленнями постмодерністів, має процесуальний характер, постійно змінюється і доповнюється).

Тому досягнення саморозуміння, внутрішньої узгодженості та інтегрованості під час ментативного самоконструювання стає можливим завдяки вмінню прислухатися до власного організмичного чуття. У подальшому це робить інтерпретацію, а відтак і здійснення вибору більш конгруентними ідентичності.

Функціонування емоційної компетентності (зокрема, емпатії та організмичного чуття) простежується також на всіх рівнях інтегральної суб'єктності, окреслених З.С. Карпенко. Згідно з концепцією автора, рівню відносного суб'єкта притаманна інстинктивна активність і відсутність самосвідомості (індивідний рівень); моносуб'єкта – цілеспрямована перетворювальна діяльність (суб'єктний рівень); полісуб'єкта – соціалізація, адаптація та розвиток особистості в соціумі (особистісний рівень); метасуб'єкта – творчість як характеристика неповторної індивідуальності; абсолютного суб'єкта – універсальність, як вищий ступінь духовного розвитку людини, що проявляється в повному усвідомленні сенсу життя і відчутті духовної єдності з Універсумом [3, с. 119-120]. Така розгорнута класифікація створює можливості для пошуку кореляцій з функціями емоційної компетентності в контексті життєтворення особистості. Так, ми вважаємо, що розвиток організмичного чуття (як спрямованого всередину вектора активності особистості) передусім відбувається на індивідному рівні, а також рівні абсолютного суб'єкта, що проявляється у сферах Тіла і Сенсів. Від нього залежить, наскільки ефективно людина буде реалізовувати ментативні практики самоконструювання. Емпатія, в свою чергу, функціонує здебільшого на рівні моно- та полісуб'єкта, що відповідає екстернальному вектору активності особистості, а отже, сферам Діяльності й Контактів. Тут мова йтиме переважно про наративні практики.

Точкою їх дотику виступає рівень метасуб'єкта, який репрезентує різні способи життєтворення. Адже воно передбачає не тільки творення чогось нового (ментатив), а й репродукцію, відтворення того, що уже відклалося в індивідуальному чи колективному досвіді (нاراتив). Обидва способи постійно змінюють одне одного. При цьому циклічність наративів і ментативів спостерігається не тільки на індивідуальному рівні, але й на рівні соціальних систем і суспільства в цілому.

Застосування емпатії у наративному способі конструювання життя має на меті орієнтацію в широкому колі інтерсуб'єктних дискурсів, а використання організмичного чуття у ментативному самоконструюванні – у внутрішньому світі автора. Таким чином отримуємо два тісно пов'язані між собою вектори: 1) наближення до Ти і Ми (соціальний контекст); 2) наближення до Я і Пра-Ми (аксіологічний контекст). Користуючись висловом В.О. Климчука, ми вважаємо, що перший передбачає осюжетнення смислів, а другий – осмислення сюжетів; перший відбувається у формі інтернального дискурсу, а другий – екстернального.

Загалом, емоційний дискурс особистості, в контексті якого розвивається емоційна компетентність, ґрунтується на базових емоційних установках. Вони, в свою чергу, формуються внаслідок інтеріоризації сценаріїв інтерсуб'єктної взаємодії референтних осіб (моделі для наслідування). У такий спосіб підтверджується відома теза про те, що діти приміряють на себе батьківські моделі взаємодії і з їх допомогою конструюють власний життєвий світ. При цьому, сфери Я і Пра-Ми закладають основи для майбутнього життєтворення у ментативний спосіб, а сфери Ти і Ми – у наративний. Втім, такі міркування не означають строгої детермінації і реалізації життєтворення виключно в заданих межах, а тільки окреслюють домінуючі тенденції. Це дає змогу краще зрозуміти предиктори і особливості самоконструювання особистості, а, відтак, і знайти ефективні прийоми його емпіричного дослідження і корекції.

Висновки. Підсумовуючи сказане можемо стверджувати, що потреби, проявляючись у мотивах, зумовлюються оформленими в смисли цінностями. В цьому контексті значення емоційної компетентності полягає у визначенні справжньої цінності потреб шляхом співвіднесення їх з усіма рівнями ідентичності: ситуативним, характерологічним і базовим. У такий спосіб емоційна компетентність зв'язує зовнішні умови з внутрішніми обставинами.

Загалом, емоційна компетентність передбачає глибоке (само-) розуміння та побудовану на ньому інтерпретацію. При цьому перше включає в себе емпатію та організмичне чуття, які по-різному репрезентуються в процесі життєтворення. Так, емпатія функціонує переважно в сферах Діяльності й Контактів, а організмичне чуття – Тіла і Сенсів. Обидва полягають у різновекторній есенції та увазі до власних тілесних відчуттів, почуттів, первинних емоцій. Емпатії притаманний екстернальний (соціальний) вектор, що реалізується у наративному способі життєтворення, а організмичному чуттю – інтернальний (аксіологічний), притаманний ментативному самоконструюванню. При цьому емпатія реалізується на рівнях моно- і полісуб'єкта, а організмичне чуття – на рівнях відносного й абсолютного суб'єкта. Метасуб'єкт тут виступає точкою дотику обох стратегій, яка передбачає розвиток вміння творити і відтворювати. Джерелом ментативного самоконструювання є базові емоційні установки, що розвиваються на базі сфер Я і Пра-Ми, а наративного – Ти і Ми. Втім особливістю ментативного самоконструювання є ще й необхідність прийняття вибору, який може бути глибоко осмис-

леним тільки за умови високого рівня розвитку емоційної компетентності. Конгруентність тут стає мірилом автентичності життєтворення на обох полюсах.

Перспективний вектор досліджень полягає в подальшому емпіричному обґрунтуванні зазначених теоретичних конструкцій і побудові на цій основі гнучкої структурної та функціональної моделі емоційної компетентності в контексті життєтворення особистості. Це дасть змогу не тільки краще зрозуміти зміст і роль даного феномена, але й запропонувати ефективні прийоми його розвитку та корекції.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / Дэниел Гоулман ; [пер. с англ. А. П. Исаевой]. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2010. – 476 с.
2. Карикаш В.И. Пять вершин на жизненном пути: психотерапия посредством трансформации экзистенциальной идентичности / В.И. Карикаш // Позитум Украина : науч.-практ. ж-л. – 2008. – №2. – С. 18–20.
3. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості : монографія / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
4. Климчук В.О. Мотиваційний дискурс особистості: на шляху до соціальної психології мотивації : монографія / В.О. Климчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 290 с.
5. Лэнгле А. Эмоции и экзистенция / Альфрид Лэнгле ; [пер. с нем. О. А. Шипиловой]. – Х. : Гуманитарный Центр, 2011. – 332 с.
6. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Носсрат Пезешкиан ; [пер. с нем.]. – М. : Медицина, 1996. – 464 с.
7. Пезешкиан Н. Тренинг разрешения конфликтов. Психотерапия повседневной жизни / Носсрат Пезешкиан ; [пер. с нем.]. – М. : Институт позитивной психотерапии, 2007. – 2-е издание. – 296 с.
8. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : «Когито-Центр», 2015. – 672 с.
9. Таланов В.Л. Справочник практического психолога / В.Л. Таланов, И.Г. Малкина-Пых. – СПб. : Сова; М. : ЭКСМО, 2003. – 928 с.

10. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинковий підхід на службі у соціальної психології / В.О. Татенко // Психологія особистості. – Вид-во ПНУ ім. В. Стефаника. – 2015. – №1 (6). – С. 20–31.
11. Титаренко Т.М. Особистісні практики конструювання життя / Т.М. Титаренко // Психологічні науки : проблеми і здобутки. – 2013. – Вип. 4. – С. 226–238.
12. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов / Клаус Фопель ; [пер. с нем.]. – М. : Генезис, 2010. – 360 с.
13. Шапар Б.В. Сучасний тлумачний психологічний словник / Б.В. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Goulman D. Jemocional'nyj intellekt na rabote / Djeniel Goulman ; [per. s angl. A. P. Isaevoj]. – М. : AST: AST MOSKVA; Vladimir : VKT, 2010. – 476 s.
2. Karikash V.I. Pjat' vershin na zhiznennom puti: psihoterapija posredstvom transformacii jekzistencijal'noj identichnosti / V.I. Karikash // Pozitum Ukraina : nauch.-prakt. zh-l. – 2008. – №2. – S. 18–20.
3. Karpenko Z.S. Aksiologichna psihologija osobystosti : monografija / Z.S. Karpenko. – Ivano-Frankivs'k : Lileja-NV, 2009. – 512 s.
4. Klymchuk V.O. Motyvacijnyj dyskurs osobystosti: na shljahu do social'noi' psihologii' motyvacii' : monografija / V.O. Klymchuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2015. – 290 s.
5. Ljengle A. Jemocii i jekzistencija / Al'frid Ljengle ; [per. s nem. O. A. Shipilovoj]. – H. : Gumanitarnyj Centr, 2011. – 332 s.
6. Pezeshkian N. Psihosomatika i pozitivnaja psihoterapija / Nossrat Pezeshkian ; [per. s nem.]. – М. : Medicina, 1996. – 464 s.
7. Pezeshkian N. Trening razreshenija konfliktov. Psihoterapija povsednevnoj zhizni / Nossrat Pezeshkian ; [per. s nem.]. – М. : Institut pozitivnoj psihoterapii, 2007. – 2-e izdanie. – 296 s.
8. Psihologija obshhenija. Jenciklopedicheskij slovar' / Pod obshh. red. A.A. Bodaleva. – 2-e izd., ispr. i dop. – М. : «Kogito-Centr», 2015. – 672 s.
9. Talanov V.L. Spravochnik prakticheskogo psihologa / V.L. Talanov, I.G. Malkina-Pyh. – SPb. : Sova ; М. : JeKSMO, 2003. – 928 s.
10. Tatenko V.O. Sub'jektно-вчинковий підхід на службі у соціальної психології / В.О. Татенко // Психологія

- osobystosti. – Vyd-vo PNU im. V. Stefanyka. – 2015. – №1 (6). – S. 20–31.
11. Tytarenko T.M. Osobystisni praktyky konstruivannja zhyttja / T.M. Tytarenko // Psychologichni nauky : problemy i zdobutky. – 2013. – Vyp. 4. – S. 226–238.
 12. Fopel' K. Psihologicheskie principy obuchenija vzroslyh. Provedenie vorkshopov: seminarov, master-klasov / Klaus Fopel' ; [per. s nem.]. – M. : Genezis, 2010. – 360 s.
 13. Shapar B.V. Suchasnyj tlumachnyj psihologichnyj slovnyk / B.V. Shapar. – H. : Prapor, 2007. – 640 s.

Y.V. Karpenko. Structure and functions of emotional competence in the process of life creation. The article analyzes the phenomenon of emotional competence in personal life creation. Emotional competence has been found to be linked to axiological and motivational spheres and determine the true value of needs at all identity levels: situational, characterological and basic. In this manner emotional competence tends to link external circumstances to internal ones while facilitating the establishment of contacts between oneself and the environment. It has been proved that emotional competence is aimed at understanding which encompasses empathy and the organismic sense and is to be followed by correct interpretation. Empathy, which is realized in the plane of Activities and Contacts, has been identified as facilitating the interaction with Others that leads to adaptation, socialization and development of personal potential in respect of social relationships (the external vector). It has been stated that the organismic sense functions in the spheres of Body and Senses and is aimed at deepening self-understanding and perception of own identity (the internal vector). In view of the foregoing, we believe that empathy plays the dominant role in the narrative means of self-construction and life creation while the organismic sense is central to the mentative one. It has been established that basic emotional attitudes in two spheres, «You» and «We», are the sources of empathy whereas the organismic sense is based on the attitudes of «I» and «Proto-We». Potential emotional competence components correlation with different levels of integral subjectivity has been outlined. The organismic sense has been found to be realized at the level of the circumstantial and absolute subject while empathy at that of the mono- and polysubject levels. The metasubject in this process has an integral function of consolidating the narrative and mentative life creation into a single system.

Key words: emotional competence, need, identity, life creation, understanding, interpretation, narrative, mentative, empathy, organismic sense.

Received July 14, 2016

Revised August 22, 2016

Accepted September 25, 2016

Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості

Kashliuk Y.I. Main factors influencing personality's psychological well-being / Y.I. Kashliuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 170–186.

Ю.І. Кашлюк. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. У статті проаналізовано соціально-психологічні чинники психологічного благополуччя особистості. Складність вивчення феномену психологічного благополуччя обумовлена тим, що механізм його формування знаходиться як у соціальному середовищі, так і у внутрішньому світі людини. Зроблено спробу розкрити їх сутність на основі досліджень у світовій та вітчизняній науці. Проаналізовано об'єктивні та суб'єктивні предиктори психологічного благополуччя особистості. Зокрема, запропоновано класифікувати фактори психологічного благополуччя на соціально-економічні, соціокультурні, біологічні та психологічні, та розглянуто їх особливості. Доведено, що соціально-економічні та соціокультурні чинники мають опосередкований вплив на психологічне благополуччя, торкаючись зазвичай, його окремих компонентів. Встановлено суттєвий взаємозв'язок рівня психологічного благополуччя з суб'єктивним фактором – психологічним. Досліджено, що психологічний фактор визначає структурні та функціональні компоненти. До структурних компонентів відносимо емоційний, когнітивний та поведінковий, тоді як до функціональних компонентів, які забезпечують позитивне функціонування особистості, відносимо автономію, управління навколишнім середовищем, особистісне зростання, позитивні відносини з оточуючими, наявність життєвих цілей і самоприйняття. Психологічне благополуччя особистості розглянуто як інтегральний показник ступеня реалізованості особистістю власної спрямованості, що суб'єктивно виявляється у відчутті щастя, задоволеність життям та собою. Зроблено висновок, що даний феномен торкається усіх аспектів життя людини, а отже, особистість здатна до самоактуалізації, саморозвитку, задоволеності життям та здійснення власного вибору.

Ключові слова: психологічне благополуччя, компоненти психологічного благополуччя, задоволеність життям, особистість, переживання, психологічні фактори, самоактуалізація, особистісне зростання.

Ю.И. Кашлюк. Основные факторы, которые влияют на психологическое благополучие личности. В статье проанализированы социально-психологические факторы психологического благополучия личности. Сложность изучения феномена психологического благополучия обусловлена тем, что механизм его формирования находится как в социальной среде, так и во внутреннем мире человека. Сделана попытка раскрыть их сущность с помощью исследования в мировой и отечественной науке. Проанализированы объективные и субъективные предикторы психологического благополучия личности. В частности, предложено классифицировать факторы психологического благополучия на социально-экономические, социокультурные, биологические и психологические, а также рассмотрены их особенности. Доказано, что социально-экономические и социокультурные факторы имеют косвенное влияние на психологическое благополучие, касаясь обычно его отдельных компонентов. Установлено взаимосвязь уровня психологического благополучия с субъективным фактором – психологическим. Доказано, что психологический фактор определяет структурные и функциональные компоненты. К структурным компонентам относим эмоциональный, когнитивный и поведенческий, тогда как в функциональных компонентах, которые обеспечивают положительное функционирование личности, относим автономию, управления окружающей средой, личностный рост, позитивные отношения с окружающими, наличие жизненных целей и самопринятия. Психологическое благополучие личности рассмотрено как интегральный показатель степени реализации личностью собственной устремленности, субъективно проявляется в ощущении счастья, удовлетворенностью жизнью и собой. Сделан вывод, что данный феномен касается всех аспектов жизни человека, а значит личность способна к самоактуализации, саморазвитию, удовлетворенностью своей жизнью, и осуществлении собственного выбора.

Ключевые слова: психологическое благополучие, компоненты психологического благополучия, удовлетворенность жизнью, личность, переживания, психологические факторы, самореализация, личностный рост.

Постановка проблеми: Теоретичну основу феномену «психологічне благополуччя» заклали дослідження Н. Бредберна, який визначає даний феномен як баланс між двома комплексами емоцій- позитивними і негативними, що нагромаджуються впродовж життя (в дослівному перекладі це позитивний і негативний афект).

М. Яхода, М. Аргайл, М. Селігман, А. Менегетті, Д. Леонтьєв, І. Джідарьян, Л. Куликов, В. Панкратов розглядають даний феномен виходячи з розуміння суб'єктивної природи щастя, благополуччя, задоволеності життям, а також визначають його дже-

рела та фактори. Наслідком інтенсивного пошуку дослідників було введення в активний науковий обіг понять «благополуччя», «щастя» і «задоволеність життям» (журнал «Psychological Abstract») [17].

В Україні вивчення даного феномена та його чинників припадає на останнє десятиліття ХХ століття і пов'язане з іменами Н. Бахаревої, О. Бочарової, Г. Пучкової, П. Фесенко, О. Паніної, Н. Растрігіна, А. Созонтова, М. Григор'євої, Л. Куликова, Д. Леонтєва, М. Соколової, які розглядали його в контексті зовнішніх факторів: ступінь задоволення основних потреб, характер міжособистісних стосунків, тощо; та внутрішніх-толерантність, ціннісні орієнтації і стратегії поведінки, самоактуалізація, усвідомленість цінності життя, суверенність психологічного простору особистості, рівень домагань і самооцінка, життєві стратегії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Згідно з дослідженнями Н. Бредберна, Р. Раяна, К. Ріфф, К. Кейс, Е. Десі, Е. Дінера, А. Вотермана, П. Фесенко, А. Вороніної, А. Созонтової, Н. Бахаревої, М. Бучатської, Л. Жуковської психологічне благополуччя розглядають, виходячи з розуміння суб'єктивної природи щастя, благополуччя, задоволеності життям, а також визначають його джерела та основні чинники. В якості універсального поняття пропонують термін «психологічне благополуччя особистості» («psychological well-being») і всебічно досліджують його [10, с. 87–102]. Враховуючи зростання запитів суспільства, (Г. Пучкова, П. Фесенко, Н. К. Бахарева, О. Є. Бочарова, О. М. Паніна, Д. А. Леонтєв, А. Кронік, Е. Десі, Р. Раяна, А. Бандури) розширюють аспекти досліджень, зокрема акцентують увагу на конкретних факторах, що забезпечують саме психологічне благополуччя, зокрема: рівень суверенності психологічного простору (Е. Паніна) [9], реальні відносини зі світом (Д. Леонтєв) [8, с. 36–58], висока оцінка значимості світу і своїх можливостей (А. Кронік) [3, с. 148–155], задоволення базових психологічних потреб (Е. Десі, Р. Раян) [15, с. 109–134], самоефективність (А. Бандура) [6, с. 179–184] і т.д. Дослідники приходять до висновку, що важливим чинником психологічного благополуччя виступає значимість для людини тих чи інших об'єктів у її соціальному оточенні, ставлення до них, специфіка уявлень про них. Виділені вищеназваними авторами взаємозв'язки окремих компонентів психологічного благополуччя обумовлюються різноманітними суб'єктивними й об'єктивними чинниками.

На даному етапі актуалізується проблема, яка акцентує увагу дослідників на встановленні зв'язків смисложиттєвих орі-

ентацій та осмисленості життя Е. Носенко [11, с. 17]; суверенності психологічного простору, толерантності, стратегій життя та стратегій поведінки особистості П. Фасенко [14, с. 95–129]; з психологічним благополуччям особистості (Н. К. Бахарєвої [1, с. 21], Е. Е. Бочарової [2, с. 53–63], М. В. Григор'євої [5, с. 41–45], Л. В. Куликова [7, с. 342–350], Д. А. Леонт'єва [8, с. 36–58], Е. Н. Паніної [9, с. 96], М. В. Соколової [10, с. 87–102], А. Є. Созонтова [12, с. 15–23], П. П. Фесенко [14, с. 95–129], Р. М. Шамінова [10, с. 87–102] та ін.).

Науковий інтерес сучасних дослідників зосереджений на встановленні зв'язку психологічного благополуччя зі: станом фізичного і психосоматичного здоров'я (Е. Десі, Р. Раян, К. Ріфф, Б. Сінгер, К. Фредерік) [15, с. 109–134], генетичними чинниками М. Аргайл, Д. Лікко, А. Теллеген), [18, с. 719–727], зовнішніми обставинами життя: рівнем матеріального достатку, освітою, соціальним статусом і т.д. (Н. Бредберн, Е. Дінер, Т. Кассер, М. Раян) [15, с. 109–134; 17, с. 68–78], віком і статтю (М. Аргайл, Е. Дінер, К. Ріфф, П. П. Фесенко) [14, с. 95–129; 16, с. 653–663; 18, с. 719–727], рівнем культури (М. Лінч), етнічністю (В. Гриценко) [14, с. 95–129].

Постановка завдання. Теоретичний аналіз наукової літератури, присвяченої дослідженню проблем психологічного благополуччя особистості та основних соціально-психологічних чинників цього феномена.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Психологічне благополуччя» як цілісне суб'єктивне переживання має величезне значення для самої людини, оскільки пов'язане з базовими людськими цінностями та потребами, а також з буденними поняттями, такими як щастя, щасливе життя, задоволеність життям і собою. В даній ситуації людина робить акцент на суб'єктивній емоційній оцінці людиною себе і свого власного життя, а також на аспектах самоактуалізації та особистісному зростанні. Найбільш вдало ці два аспекти синтезовані і охарактеризовані в шестикомпонентній теорії психологічного благополуччя К. Ріфф.

Проблема задоволеності життям, як основа людського існування А. Адлера, виведена із соціального інтересу. Дослідник виходив із того, що люди визначають за допомогою вигадки, мрій і уявлень свої особистісні цілі, тим самим (за допомогою цих цілей) моделюють свою поведінку й стиль життя. Відповідно задоволеність життям людини залежить від її очікувань стосовно майбутнього, тобто особистість задоволена своїм життям, якщо

воно відповідає її сподіванням, уявленням, потребам і вимогам. Автор припускає, що люди живуть вигадкою й уявленнями про належне життя, і на їхню поведінку набагато більше впливають очікування, пов'язані з майбутнім, ніж події минулого. [9].

Обґрунтування поняття психологічне благополуччя особистості викликало надзвичайно широкий інтерес науковців і обумовило різні підходи до його трактування, так К. Ріфф подає як «позитивне функціонування особистості»; Р. Десі «гарне функціонування»; П. Фесенко «Системна якість людини, заснована на психосоматичному, психічному і психологічному здоров'ї». Переважно акцент зроблено на відображенні стану та особливостях внутрішнього світу людини, що визначають переживання нею свого стану і обумовлюють відповідним чином поведінку.

Дослідники А. Вотерман, Е. Десі, Д. Каннеман, Р. Раян звертають увагу на те, що психологічне благополуччя забезпечується не тільки внутрішнім, фізичним і психічним благополуччям, але й станом духовно-морального здоров'я та соціального середовища. [15, с. 109–134]. Саме здатність людини пристосовуватися до соціальних умов, що змінюються, є основною складовою позитивного мислення (оптимістичний, раціональний погляд на події життя, що оточують усіх і самого себе) і позитивна соціальна поведінка (прояв добровільної активності на роботі, в сім'ї, і надання соціальної підтримки), забезпечують досягнення соціально значущих результатів.

П. Фесенко і Е. Дінер наголошують на тому, що психологічне благополуччя пов'язане з переживанням змістової наповненості й осмисленості цінності життя в цілому як засобу досягнення особистісних цілей. Е. Дінер зазначає, що дослідження психологічного благополуччя повинно враховувати не тільки безпосередньо вимірюваний рівень благополуччя в цілому, але і брати до уваги внутрішню, індивідуальну систему координат, зокрема мотиви, цінності, установки, які задають необхідні при дослідженні благополуччя індивідуально-специфічні координати значимого для людини простору. Для одних благополуччя – це матеріальний достаток, для інших – сім'я, для третіх – професійний успіх або що-небудь ще. Саме ціннісно-мотиваційний фактор виділяє такий параметр благополуччя як його широта, якого особистість включає в категорію значимого. Саме широта поняття благополуччя, інтеграція успішності життя і діяльності людини в різних сферах, веде до необхідної гнучкості та адаптивності як умови адекватної та успішної поведінки в різних ситуаціях. Оцінка «благополуччя», на їхню думку, торкається всіх ас-

пектів життя людини, оскільки це багатofакторний конструкт складних взаємозв'язків соціальних, психологічних, фізичних і духовних чинників, і є результатом впливу генетичної схильності, середовища та особливостей індивідуального розвитку. [16, с. 653–663].

Особистісне переживання благополуччя, на думку Е. Поднякової, включає в себе когнітивний компонент задоволеності життям і залежить від наявності стійкого позитивного емоційного фону та позитивної суб'єктивної оцінки дійсності. Не можна не брати до уваги те, що рівень психологічного благополуччя залежить від того, чи відповідатимуть задоволенню потреби різного рівня, в тому числі соціальні, оскільки спонукання людини включають потяг належати до соціальної групи (спільноти) та займати у цій групі певне місце, користуватися зв'язками, добрими стосунками, увагою оточуючих, бути об'єктом їх поваги та любові [10, с. 87–102].

Особистість має балансувати між задоволенням власних потреб і потреб суспільства; вона повинна підтримувати рівновагу між внутрішніми механізмами функціонування та умовами соціально-психологічного простору. Отже, задоволеність життям в цілому чи його окремими сторонами взаємопов'язана з емоційним ставленням до життя, до себе, до інших і відображена в оцінках якості життя [11, с. 17].

Цю думку підтримує Е. Кологривова і наголошує на важливості включеності людини в життя соціуму, актуалізацію її певних соціальних компетенцій і спрямованості на соціальні норми, а з іншого – орієнтацію на власні інтереси та особистісне зростання.

Отже, аналіз всіх прагнень нам демонструє баланс між адаптацією як пристосуванням до вимог соціуму і самореалізацією, як втіленням свого потенціалу, тобто максимально ефективним використанням людиною всієї сукупності своїх сил, здібностей, навичок і інших ресурсів в своїй індивідуально неповторній ситуації. Власне від цього балансу і залежить те, чи відчуває себе людина благополучною, чи ні. [6, с.179–181].

Аналіз літератури показує, що усі фактори, які визначають рівень та структуру психологічного благополуччя, в залежності від специфіки підходу до його розуміння, можна поділити на чотири групи.

Перша група факторів – соціально-економічні. В рамках даної групи існує взаємозв'язок між психологічним благополуччям та соціально-економічними показниками рівня життя, зокрема рівнем матеріального достатку. Так, дослідження Н. Бредберна

показало, що люди з більш високим достатком відчують більш високий рівень психологічного благополуччя, яке забезпечується високою кореляцією між позитивним афектом та рівнем достатку. Але в цьому дослідженні не було встановлено зворотного зв'язку зі шкалою негативного афекту. А це означає, що гроші можуть збільшувати відчуття радості, але не можуть зменшити почуття тривоги та невпевненості горя [3, с. 148–155].

На особливу увагу в контексті матеріального статку людини заслуговує поняття «суб'єктивне економічне благополуччя» В. Хащенко, що означає інтегральний психологічний феномен і категорію цілісного життя людини, як єдності зовнішніх (об'єктивних, соціально-економічних) і внутрішніх (психологічних, насамперед особистісних) умов життєдіяльності та який виражається у ставленні людини до свого актуального та майбутнього матеріального благополуччя. Як елемент благополуччя, суб'єктивне економічне благополуччя (СЕБ) тісно пов'язане не лише з потребами людини та їх задоволенням, а й із самооцінкою власних ресурсів досягнення цілей. [13, с. 106–127].

Е. Дінер стверджує, що високий рівень доходів та проживання в економічно розвиненій, стабільній країні, дає можливість зосереджуватися на інтересах, не пов'язаних з матеріальними, що асоціюються у людини з досягненням щастя. Бідна, економічно нестабільна країна, обмежує можливості стабільних відношень, особистісної продуктивності та креативності. На думку Е. Дінера, злидні блокують можливість прояву компетенцій, творчості, інтересів досягнення, перешкоджають дружнім відношенням, що забезпечують задоволеність психологічних потреб людини. Отже, аналізуючи вплив соціально-економічних факторів на відчуття задоволеності життям, можна стверджувати, що існує тісний зв'язок між цією групою факторів та відчуттям психологічного благополуччя. Але такий зв'язок не завжди однозначно впливає на психологічне благополуччя: по-перше, він більш виражений у людей з великим рівнем доходу, по-друге, демонструє і зворотне: збільшення прибутків здатне збільшити відчуття радості, але не зменшити відчуття горя, а в дуже забезпечених людей прибутки не здатні збільшити навіть і задоволеність життям [16, с. 653–663].

Друга група факторів – соціокультурні фактори. Згідно концепції Л. Виготського, соціально-культурне середовище розвиває цілу низку нових форм поведінки особистості та приводить до виникнення якісно нових психологічних систем, які здатні відображати світ соціальних відношень, свій власний світ, який

формує ставлення до себе та до інших людей. Дискусія відносно культурних відмінностей та їх вплив на психологічне благополуччя ґрунтується на порівнянні культур. Впершу чергу йдеться про культури, в яких ціняться індивідуалізм і незалежність – з одного боку, та колективізм і взаємозалежність – з іншого боку.

Отже, аналізуючи соціокультурні фактори, можна говорити про існування зв'язку між ними та психологічним благополуччям. Але слід зазначити, що соціокультурні фактори впливають не на загальне психологічне благополуччя, а на окремі його компоненти. А це означає, якщо особистість сприймає та приймає соціокультурну модель власного існування, то вона відчуває психологічне благополуччя, не зважаючи на те, що орієнтована на індивідуалізм або колективізм, на незалежність або взаємозалежність. [2, с. 53–63].

Третя група факторів – біологічні. Утверджена думка, що генетичні фактори також можуть пояснювати індивідуальну різницю у відчутті психологічного благополуччя. І стає очевидним зв'язок між фізичним здоров'ям та психологічним благополуччям. Згідно твердження Р. Раяна і К. Фредеріка, які встановили, що суб'єктивна життєздатність є індикатором психологічного благополуччя, а хвороби і погане самопочуття викликають страх, тривогу, функціональні обмеження, тим самим зменшують можливості задоволеності життям. [17, с. 68–78].

Аналізуючи дослідження А.В. Вороніної, яка розглядає біологічний простір як перший рівень буття людини, кінцевий результат виражається у формуванні «бар'єру психічної адаптації». Під «бар'єром психічної адаптації» розуміється індивідуальне функціонально-динамічне утворення, яке містить в собі взаємозв'язані соціальні та біологічні фактори, що дають людині можливість адекватно та цілеспрямовано реагувати в психотравмуючій ситуації. На її думку, рівень психологічного благополуччя – це психосоматичне здоров'я як відображення процесу взаємозв'язку психічної та соматичної сфер, але психосоматичне здоров'я вона розглядає як нижчий рівень психологічного благополуччя. Крім того, спираючись на положення К. Ясперса про те, що поняття «норми» та «анормального» витікає зі сукупності психічного та світосприйняття, у якому нерозривно злиті суб'єктивні та об'єктивні моменти, А. В. Вороніна вводить суб'єктивні Я-критерії цього рівня: ступінь самоприйняття, адекватну (гнучку) саморегуляцію діяльності й поведінки та наявність або відсутність психічних, соматичних і психосоматичних захворювань чи порушень. Отже, зв'язок, який існує

між біологічними факторами та психологічним благополуччям, ще не доказує, що фізичні порушення або захворювання людини можуть безпосередньо впливати на її психологічне благополуччя. А при наявності адекватних суб'єктивних критеріїв зводять цей вплив до мінімуму, хоча біологічні фактори можуть обмежувати задоволеність деяких потреб людини [4, с. 24].

Остання група факторів – це психологічні фактори. Виходячи з тверджень і висновків Н. Бренберна та Е. Дінера, які фактично ототожнювали психологічне благополуччя та суб'єктивне благополуччя, деякі зарубіжні психологи вважають, що психологічне благополуччя людини безпосередньо пов'язане з задоволенням її потреб. Р. Раян і К. Шелдон вважають, що основою благополуччя є задоволення психологічних потреб, а щасливі дні – це дні, коли в людини головна діяльність гармонізує з потребами. [19, с. 475–486].

Особливої уваги з точки зору факторів, які впливають на психологічне благополуччя, заслуговує теорія самодетермінації Р. Раяна та Е. Десі. Автори вважають, що особистісне благополуччя також пов'язане з базовими психологічними потребами, а саме: з потребою в автономії, компетентності й позитивними відносинами з іншими. Під «автономією» розуміється сприйняття власної поведінки як конгруентної внутрішнім цінностям та бажанням особистості. В основі автономії лежать підтримка та відсутність контролю з боку інших людей. Компетентність – це схильність до оволодіння власним оточенням і до ефективної діяльності в ньому. Під «потребою зв'язку з іншими» – прагнення до близькості з іншими людьми. Вона розвивається в тому випадку, якщо людина отримує тепло й турботу від оточуючих. Таким чином, задоволення психологічних потреб, які напряму мають зв'язок із соціальним контекстом, підвищує рівень психологічного благополуччя, у протилежному випадку рівень психологічного благополуччя знижується. Інші дослідження в рамках теорії самодетермінації тільки підтвердили цей зв'язок [17, с. 68–78].

Не менший інтерес викликає проблема впливу сенсу буття та життєвих цілей на рівень суб'єктивного благополуччя. Цілі людини можуть виступати предикторами психологічного благополуччя. Це пов'язано з тим, що процес досягнення мети викликає зміни у житті людини, тому значущі цілі можуть спонукати до великих змін у житті, а незначущі – до невеликих, відповідно досягнення таких цілей може підвищувати чи, навпаки, зменшувати рівень психологічного благополуччя. Ця думка отримала уточнення в дослідженнях П. Фесенка.

Джекоб Морено, аналізуючи систему зв'язків суб'єктів і об'єктів соціальної взаємодії, довів, що психологічне благополуччя особистості залежить від її місця у системі міжособистісних відносин. Воно визначається емоційними зв'язками, взаємними симпатіями й антипатіями, притяганнями й відштовхуваннями і є недоступним для зовнішнього спостереження. В даному контексті під психологічним благополуччям особистості автор розуміє переживання задоволеності власним життям як результат позитивного функціонування, досягнутого за допомогою особистісного саморозвитку [11, с. 17].

Л. Куликов своє бачення проблеми психологічного благополуччя презентує, виділяючи такі його чинники:

Соціальні – це задоволеність особистості своїм соціальним статусом і станом соціуму, до якого вона себе зараховує, задоволеність міжособистісними зв'язками, статусом у мікросоціальному оточенні чи інтерес до «ідеального суспільства всього людства» (згідно з поглядами А. Адлером, почуття спільності);

духовні – відчуття причетності до духовної культури суспільства, усвідомлення можливості долучатися до її багатств розуміння сутності і призначення людини, усвідомлення переживання нею сенсу життя;

фізичні – добре фізичне самопочуття, фізичний тонус, тілесний комфорт, що задовільняє індивіда;

матеріальні – задоволеність матеріальним аспектом свого існування (житло, харчування, відпочинок, тощо), стабільність матеріального статку;

психологічні – узгодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги [7, с. 476–510].

Крім чинників, які створюють душевний комфорт, Л. Куликов підкреслює значимість відчуття спільності, цілісності і внутрішньої рівноваги, як надзвичайно вагомих чинників, що сприяють усвідомленню і переживанню сенсу життя. Досягнення цього вимагає відповідної установки, яку ми можемо підтримувати, схвалюючи себе за досягнення якихось цілей; вагомим фактором є увага оточуючих, яка сприяє зміцненню нашої рішучості. Все це призводить, як зазначає Л. Куликов, до відчуття благополуччя, як безперервного процесу, який має на увазі певну життєву позицію і поведінку, що сприяє більш повній реалізації наших потенційних можливостей [7, с. 476–510].

Розуміння сенсу власного благополуччя – це те, до чого прагне кожна людина впродовж усього життя. Однак, як зазначає Д. Шернофф, особистість, що володіє високим рівнем оптимізму

і почуттям власної гідності, частіше відчуває стан захопленості життям. Саме ж психологічне благополуччя полягає в задоволенні екзистенціальних потреб особистості і настає тоді, коли людина прагне знайти відповіді на складні питання свого життя, такі як смерть, свобода, ізоляція, самототожність і щастя [3, с.148–155].

Загалом проблема психологічного благополуччя характеризує переживання і стани, властиві здоровій особистості. Не випадково поняття «благополуччя» використовується Всесвітньою організацією охорони здоров'я як основний критерій для визначення здоров'я, в якому здоров'я – це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, а й стан повного фізичного, розумового і соціального благополуччя.

Проаналізувавши різні підходи, можна виділити основні складові та чинники психологічного благополуччя :

1. Задоволеність життям як інтегральна когнітивно-емоційна оцінка.

2. Функціональний статус – психічний і психофізіологічний стан, тобто відсутність негативних переживань, станів, що мають негативні наслідки для організму і психіки, є необхідною складовою благополуччя. Довгий час ці проблеми залишалися пріоритетом медичного або біологічного розуміння благополуччя, однак безсумнівний їх зв'язок з психологічним аспектом даного феномену [10, с. 87–102].

3. Ціннісно-мотиваційна сфера як загальна усвідомленість життя, так і індивідуальна система пріоритетів, система координат.

4. Уміння використовувати наявні можливості для досягнення поставлених значущих цілей, а також загальну несуперечність потреб і можливостей [18, с. 719–727].

5. Соціальне благополуччя вимагає соціальної підтримки, відкритості у взаєминах, відсутності конфліктів, сприятливого соціального оточення, а також благополуччя близьких і значущих людей, безпосередньо пов'язаних з широтою образу Я.

6. Самооцінка і самоставлення, у тому числі впевненість у власних можливостях при подоланні негативних обставин, прийняття особистої відповідальності за власне життя, відсутність внутрішнього конфлікту.

7. Самоефективність, досягнення визначених цілей і наявність змістотворних перспектив.

У анованих теоріях (М. Аргайл, Е. Дінер, Р. Еммонс, І. Джідар'ян, Л. Кулікова, М. Соколова) показано, що безпосе-

редньо ні рівень фізичного здоров'я, ні матеріальний добробут, ні задоволення поставлених потреб не пов'язані з переживаннями щастя і благополуччя. Благополуччя – це питання перцепції життя, суб'єктивного ставлення до ситуації і до власних можливостей, відчуття самореалізованості, затребуваності, реалізація свого потенціалу. Справедливо також припустити, що різні компоненти благополуччя будуть по-різному поєднуватися і мати різну значимість у залежності від індивідуальних, професійних та інших чинників [5, с. 41–45].

Висновки. Отже, розглядаючи психологічне благополуччя, як інтегральний показник ступеня реалізованості особистістю власної спрямованості, що суб'єктивно виявляється у відчутті щастя, задоволеність життям та собою, можна виділити групу об'єктивних факторів, такі як економічний, соціокультурний та біологічний мають тісний зв'язок з психологічним благополуччям та впливають на його рівень. Але суттєвий взаємозв'язок рівень психологічного благополуччя має з суб'єктивним фактором – психологічним. Психологічний фактор визначає структурні та функціональні компоненти психологічного благополуччя. До структурних компонентів ми відносимо емоційний, когнітивний та конативний компоненти. Під емоційний компонентом розуміємо позитивне чи негативне відношення, що виникає при реалізації цілей, потреб і намірів особистості; під когнітивним – оцінку індивідом власного життя та задоволеність життям, як головний показник; під конативним компонентом розуміємо функціональні компоненти, що забезпечують позитивне функціонування особистості: автономію, управління навколишнім середовищем, особистісне зростання, позитивні відносини з оточуючими, наявність життєвих цілей і самоприйняття.

Список використаних джерел

1. Бахарева Н. К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности : Автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии, психология личности» / Н. К. Бахарева. – Хабаровск, 2004. – 21 с.
2. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект / Е. Е. Бочарова // Социальная психология и общество. – 2012. – № 4. – С. 53–63.
3. Водопьянова Н. Е. Оценка уровня удовлетворённости качеством жизни / Н. Е. Водопьянова // Практикум по психо-

- логии здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2005. – С. 148–155.
4. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Анна Владимировна Воронина; Томский гос. ун-т. – Томск, 2002. – 24 с.
 5. Григорьева М. В. Субъективное благополучие личности как результат школьной адаптации в разных условиях обучения / М. В. Григорьева // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 2. – С. 41–45.
 6. Колодзівова Е. І. Вплив особистісних прагнень на переживання суб'єктивного благополуччя / Е. І. Колодзівова // Соціальна психологія. – 2006. – №5. – С. 179–184.
 7. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворённости жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика / под ред. В. Ю. Большакова. – СПб. : Изд-во С. –Петербургского ун-та, 2000. – С. 476–510.
 8. Леонтьев Д. А. Переживание счастья как зависимая переменная в психологических исследованиях / Д. А. Леонтьев // Психология психических состояний. Вып. 6. / под ред. А. О. Прохорова. – Казань : Казанский гос. ун-т им. В. И. Ульянова–Ленина, 2006. – С. 36–58.
 9. Паніна Є. М. Зв'язок суверенності психічного місця і психічного благополуччя особистості: Автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології» / Є. М. Паніна. – Красноярьськ, 2006. – 187 с.
 10. Позднякова Е. П. Понятие феномена «психологическое благополучие» в современной психологии личности / Е. П. Позднякова // Психологический журнал. – 2007. – № 3. – С. 87–102.
 11. Пучкова Г. Л. Суб'єктивне благополуччя як фактор самоактуалізації особистості: Автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології» / Г. Л. Пучкова. – Хабаровськ, 2003. – 17 с.
 12. Созонтов А. Е. Основные жизненные стратегии российских студентов / А. Е. Созонтов // Вестник Московского университета. Сер.14. – 2003. – № 3. – С. 15–23.

13. Хащенко В. А. Суб'єктивне економічне благополуччя і його вимірювання: побудова опитувальника і його валідація / В. А. Хащенко // Експериментальна психологія. – 2011. – Т. 4. – № 1. – С. 106–127.
14. Шевеленкова Т. Психологічне благополуччя особистості (огляд основних концепцій і методика дослідження) / Т. Шевеленкова, П. Фесенко // Психологічна діагностика. – Обнинськ : Психологічний інститут РАО. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
15. Deci E. The General Causality orientation scale / E. Deci, R. Ryan // Journal of Research in Personality. – 1985. – № 19. – P. 109–134.
16. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem / Ed Diener // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol 68 (4) – P. 653–663.
17. Ryan R. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. Ryan, E. Deci // American Psychology. – 2000. – Vol. 55 (1). – P. 68–78.
18. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. – P. 719–727.
19. Sheldon K. The independent effects of goal contents and motives on well-being: it's both what you pursue and why you pursue it / K. Sheldon, R. Ryan, E. Deci, T. Kasser // by the society for personality and social psychology. – 2004. – Vol. 30 (4) – P. 475–486.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bahareva N. K. Sub'ektivnoe blagopoluchie kak sistemoobrazuyushchij faktor tolerantnosti : Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Obshchaya psihologiya, istoriya psihologii, psihologiya lichnosti» / N. K. Bahareva. – Habarovsk, 2004. – 21 s.
2. Bocharova E. E. Vzaimosvyaz sub'ektivnogo blagopoluchiya i sotsialnoy aktivnosti lichnosti: krosskulturnyy aspekt / E. E. Bocharova // Sotsialnaya psihologiya i obshchestvo. – 2012. – № 4. – S. 53–63.
3. Vodop'yanova N. E. Otsenka urovnya udovletvorennosti kachestvom zhizni / N. E. Vodop'yanova // Praktikum po psihologii zdorov'ya / pod red. G. S. Nikiforova. – SPb. : Piter, 2005. – S. 148–155.

4. Voronina A. V. Otsenka psihologicheskogo blagopoluchiya shkolnikov v sisteme profilakticheskoy i korrektsionnoy raboty psikhologicheskoy sluzhby: Avtoref. dis. ...kand. psikhol. nauk: 19.00.04 «Obschchaya psihologiya, istoriya psihologii, psihologiya lichnosti» / Anna Vladimirovna Voronina. – Tomsk, 2002. – 24 s.
5. Grigor'eva M. V. Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti kak rezul'tat shkol'noy adaptatsii v raznykh usloviyakh obucheniya / M. V. Grigor'eva // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2009. – № 2. – S. 41–45.
6. Kolohryvova E. I. Vplyv osobystisnykh prahnen' na perezhyvannia sub'iektyvnogo blahopoluchchia / E. I. Kolohryvova // Sotsial'na psikhologhiia. – 2006. – №5. – S. 179–184.
7. Kulikov L. V. Determinanty udovletvorennosti zhizn'yu / L. V. Kulikov // Obschestvo i politika / pod red. V. YU. Bol'shakov. – SPb. : Izd-vo S. –Peterburgskogo un-ta, 2000. – S. 476–510.
8. Leont'ev D. A. Perezhivanie shchast'ya kak zavisimaya peremennaya v psihologicheskikh issledovaniyakh / D. A. Leont'ev // Psihologiya psihicheskikh sostoyaniy. Vyp. 6. / pod red. A. O. Prohorova. – Kazan' : Kazanskiy gos. un-t im. V. I. Ul'yanova–Lenina, 2006. – S. 36–58.
9. Panina Ye. M. Zv'iazok suverennosti psyhichnoho mistcia i psyhichnoho blahopoluchchia osobystosti: Avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk : spec. 19.00.01 «Zahal'na psyhologhiia, psyhologhiia osobystosti, istoriia psyhologhii» / Ye. M. Panina. – Krasnoiars'k, 2006. – 187 s.
10. Pozdnyakova E. P. Ponyatie fenomena «psihologicheskoe blagopoluchie» v sovremennoy psihologii lichnosti / E. P. Pozdnyakova // Psihologicheskii zhurnal. – 2007. – № 3. – S. 87–102.
11. Puchkova G. L. Sub'iektyvne blahopoluchchia yak faktor samoaktualizatsii osobystosti: Avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk : spec. 19.00.01 «Zahal'na psyhologhiia, psyhologhiia osobystosti, istoriia psyhologhii» / G. L. Puchkova. – Habarovsk, 2003. – 17 s.
12. Sozontov A. E. Osnovnye zhiznennye strategii rossiyskikh studentov / A. E. Sozontov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser.14. – 2003. – № 3. – S. 15–23.
13. Hashchenko V. A. Sub'ektivnoe ekonomicheskoe blagopoluchie i ego izmerenie: postroenie oprosnika i ego validizatsiya /

- V. A. Hashchenko // Eksperimental'naya psihologiya. – 2011. – T. 4. – № 1. – S. 106–127.
14. Shevelenkova T. D. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh koncepciy i metodika issledovaniya) / T.D. Shevelenkova, P. Fesenko // Psihologicheskaya diagnostika. – Obninsk : Psihologicheskiiy institut RAO. – 2005. – № 3. – S. 95–129.
 15. Deci E. The General Causality orientation scale / E. Deci, R. Ryan // Journal of Research in Personality. – 1985. – № 19. – P. 109–134.
 16. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem / Ed. Diener // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol 68 (4) – P. 653–663.
 17. Ryan R. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. Ryan, E. Deci // American Psychology. – 2000. – Vol. 55 (1) – P. 68–78.
 18. Ryff C. The structure of psychological well-being revisited / C. Ryff, C. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology, 1995. – Vol. – P. 719 – 727.
 19. Sheldon K. The independent effects of goal contents and motives on well-being: it's both what you pursue and why you pursue it / K. Sheldon, R. Ryan, E. Deci, T. Kasser // by the society for personality and social psychology. – 2004. – Vol. 30 (4) – P. 475–486.

Y.I. Kashliuk. Main factors influencing personality's psychological well-being. In the article, there is an analysis of the main factors that influence on personality's psychological well-being. The difficulty of research on the topic of psychological well-being is caused by the fact that the mechanisms of its forming consist in both social environment and person's inner world. The attempt to enclose their meanings was made according to the world and Ukrainian scientific researches. The analysis of objective and subjective predictors of subjective well-being has been done. Mainly, the studies regarding to the topic of psychological well-being are focused on its levels of functioning, conditions of forming and spheres of experiencing that enclose a big area for studying the factors. In particular, it was proposed to classify the psychological well-being factors into socio-economic, socio-cultural, biological and psychological, and their peculiarities were considered. It is proved that socio-economic and socio-cultural factors have rather a mediate role in determination of subjective well-being, influencing usually on its separate components. The interrelation of the level of psychological well-being with the subjective factor – psychological was revealed. Psychological factor is found to include

structural and functional components. Structural components are emotional, cognitive and behavioural, whereas autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations, purpose in life and self-acceptance belong to functional components. Psychological well-being is considered as an integral indicator of degree of personality's realization of self-direction that is subjectively displaying as experiencing of happiness, satisfaction with life and self-satisfaction. It is concluded that this phenomenon is related to every sphere of person's life which means that the personality is able to self-actualization, self-development, life satisfaction and personal choice making.

Key words: psychological well-being, components of psychological well-being, satisfaction with life, personality, experience, psychological factors, self-actualization, personal growth.

Received July 12, 2016

Revised August 23, 2016

Accepted September 25, 2016

УДК.: 378.147+612.017+614.253.4

І.Л. Козова

Irusy_kozova@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ПОНИЖЕННЯ РІВНЯ НЕВРОТИЗАЦІЇ НА МОТИВАЦІЮ ДО УЧІННЯ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Kozova I.L. Psychological impact of neurotization reduction on medical students' academic motivation / I.L. Kozova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 186–200.

І.Л. Козова. Психологічний вплив пониження рівня невротизації на мотивацію до учіння у студентів-медиків. У статті аналізується стан мотивації до учіння у студентів медичного вишу з різним рівнем невротизації. Проведене дослідження охопило комунікативні мотиви, мотиви уникнення, мотиви престижу, професійні мотиви, мотиви творчої самореалізації, навчально-пізнавальні мотиви, соціальні мотиви. Поряд з цим, вивчено позицію медиків і психологів щодо поняття «невротизація» та встановлено рівень невротизації досліджуваних студентів. Акцентується увага на причинах виникнення невротизації

пов'язаних із сучасним напруженням життєвих умов та додаткових причинах виникнення невротизації у молоді, що навчається. Первинне обстеження студентів-медиків дозволило виділити групу з високим рівнем невротизації та встановити взаємозв'язок між низькими показниками навчальної мотивації та високим рівнем невротизації. З такими студентами було проведено психокорекційну роботу. Залежно від індивідуально-психологічних властивостей характеру особистостей, застосовувалися різні методи: групова та індивідуальна психотерапія, психодрама, арт-терапія, клієнт-центрована терапія, тренінги. Представлені зміни рівня невротизації після надання кваліфікованої психологічної допомоги. Оцінено ефективність впливу зміни рівня невротизації на позитивні зміни мотивації до учіння у студентів. Аналіз здійснювали шляхом порівняння результатів досліджуваних до та після проведення психокорекційної роботи за допомогою стандартизованих методик. Отримані дані узагальнено, результати подано та представлено в таблицях, проілюстровано графічно у вигляді діаграм та статистично проаналізовано. Показано порівняльну картину стану невротизації студентів-медиків за гендерною ознакою. Емпірично зафіксовано динаміку змін у стані психологічного здоров'я майбутніх медиків, зокрема зниження рівня невротизації та підвищення рівня навчальної мотивації.

Ключові слова: навчальна мотивація, комунікативні мотиви, мотиви уникнення, мотиви престижу, професійні мотиви, мотиви творчої самореалізації, навчально-пізнавальні мотиви, соціальні мотиви, невротизація, психокорекція.

И.Л. Козова. Изменения уровня мотивации студентов медиков после оказания психологической помощи. В статье анализируются изменения мотивации у студентов с высоким уровнем невротизации до и после оказания психологической помощи. Описанная позиция учёных, относительно понятия «невротизация» с точки зрения медицины и психологии. Акцентируется внимание на причинах возникновения невротизации связанных с современным напряжением жизненных условий и дополнительных причинах возникновения невротизации в учащейся молодежи. Оценена эффективность оказания психологической помощи студентам с высоким уровнем невротизации на основе повышения уровня мотивации. Анализ осуществляли путем сравнения результатов исследуемых до и после проведения психокоррекционной работы с помощью стандартизированных методик. Проведенное исследование охватывало коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы. Результаты представлены и представлены в таблицах, проиллюстрированы графически и статистически проанализированы. Первичное обследование студентов-медиков позволило сформировать группу из лиц, у которых диагностировали высокий уровень невротизи-

зації, а також несколько снижены показатели учебной мотивации. После этого студентам были предложены, в зависимости от индивидуально-психологических свойств характера личностей различные методы психокоррекционной работы: групповая и индивидуальная психотерапия, психодрама, арт-терапия, клиент-центрированная терапия, тренинги. Представлены изменения уровня невротизации и мотивации после оказания квалифицированной психологической помощи. Полученные данные обобщены и результаты представлены в виде диаграммы. Показано сравнительную картину состояния невротизации студентов медиков по гендерному признаку. Эмпирически зафиксированы изменения в состоянии психологического здоровья будущих медиков, в частности снижение уровня невротизации и уровня учебной мотивации, что позволило им лучше овладевать практически навыками, учебным материалом в полной мере и достичь высшего уровня качества полученных знаний.

Ключевые слова: учебная мотивация, коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы, невротизация, психокоррекция.

Постановка проблеми. Актуальність проблем навчальної мотивації у студентів ВНЗ пов'язана з глибокими та швидкоплинними соціальними змінами, зокрема, зростає рівень вимог до фахівців, що зумовлено посиленням конкуренції на ринку праці; суттєво збільшується частка і роль самостійної роботи студента у навчально-професійній діяльності після введення кредитно-трансферної системи навчання. Зростання навчальної діяльності студента пов'язані з нервово-психологічним напруженням, стресами; наслідок – неможливість якісно навчатись. Вирішення цих проблем пов'язано насамперед з необхідністю ранньої діагностики субклінічних проявів невротизації. У зв'язку з цим постає питання про надання психологічної допомоги молоді, що навчається з такими схильностями.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що дослідження проблем навчальної мотивації ґрунтуються на положеннях і висновках: Л. Ф. Алімської, Л. М. Беляєвої, Г. А. Бокарьової, Е. В. Вальтеран, А. К. Громцевої, Н. А. Зенкової, М. С. Капельович, І. Ф. Нестерової, В. А. Раутен, М. А. Силкової, Е. В. Щеликової та ін. Крім цього, у процесі встановлення змісту навчального матеріалу, мети і завдань ми спиралися на наукові дослідження та практичні розробки психологів і педагогів (Л. Г. Подоляк, А. Г. Бугріменко, В. П. Казміренко, В. І. Медведєв та ін.). Проблеми формування та розвитку особистості студента вищого медичного навчального

закладу розглянуто в працях І. Булах, О. Глузмана, В. Курила, В. Лісовського, Д. Пащенко, Г. Троцько, Н. Чернухи й ін. Основні положення та підходи щодо вивчення стану невротизації були проаналізовані та висвітлені у роботах відомих фізіологів, психологів та лікарів: З. Фрейда, І. В. Павлова, К. Хорні, Я. Д. Райгородського. Аспекти психологічного здоров'я та шляхи їх вивчення описані у роботах: М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, А. Ф. Косенко, Т. І. Кочергіна.

Мета статті: висвітлити динаміку навчальної мотивації у студентів стоматологічного факультету ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» із високим рівнем невротизації до та після психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу. Після того, як старшокласники закінчують школу і вступають до ВНЗ, для них характерною є зміна мотивів навчання у зв'язку з професійним самоствердженням. Досить багато особистісних проблем студентів визначається їх мотивацією до навчання. Однією з таких проблем є емоційна залежність оцінки та від викладача. Причиною подібних проблем є інфантильність як особистісна риса, яка спричиняє специфічний тип мотивації навчання. Таким студентам притаманне бажання відповідати зовнішнім стандартам, які задаються в дитинстві (як правило, батьками, шкільними вчителями та іншими авторитетними особами). Орієнтація на заданий стандарт, взаємозв'язок самооцінки і зовнішньої оцінки призводить до високої емоційної вразливості.

Розпочавши навчання за новими вимогами в університеті, студент має певні, як правило, неусвідомлені або частково усвідомлені очікування стосовно способів викладу навчального матеріалу, контролю знань, системи регламентації поведінки студента, які пізніше можуть виявитися хибними.

Виростаючи із потреби у зовнішніх враженнях, *навчальна* мотивація зазнає суттєвих перетворень під час навчання в школі й потім суттєво змінюється у ВНЗ. Дослідники дійшли висновку, що змістовою відмінністю мотивації студента від мотивації школяра є її перехідний характер, оскільки в ній поєднуються пізнавальна і *професійна* мотивація. Зокрема, Л. Г. Подоляк стверджує, що суттєвим для навчально-професійної діяльності є посилення ролі *професійних мотивів* самоосвіти й самовиховання, які є найважливішою умовою розкриття можливостей особистості студента, його професійного розвитку. Інший дослідник, А. Г. Бугріменко, наголошує, що: «Професійна і пізнавальна мотивація є взаємодоповнюючим компонентами. В певні

моменти ці складові можуть переходити одна в одну і утворювати єдину професійно-пізнавальну мотивацію».

У науковій літературі під мотивами *професійної діяльності* розуміється усвідомлення актуальних потреб особи (здобуття вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і так далі), учбових завдань, що задовольняються за допомогою виконання, і спонукаючи його до вивчення майбутньої професійної діяльності. Отже, *професійна мотивація* студентів в системі університетської освіти – це сукупність чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають і направляють особу до опанування майбутніми професійними знаннями і навиками діяльності. Вона виступає внутрішнім рушійним чинником розвитку професіоналізму і особи, оскільки тільки на основі її високого рівня формування, можливий ефективний розвиток професійної культури людини.

Попри значний інтерес до проблеми мотивації навчально-професійної діяльності студентів протягом кількох десятиліть вона не втратила актуальності й дотепер. Аналізуючи дослідження і публікації, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми, можна дійти висновку, що з розвитком суспільства змінюються мета, способи, результати і предмет діяльності студентів, а, отже і мотивація навчально-професійної діяльності. Це повною мірою стосується нової ситуації у навчальному процесі Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи навчання.

Це спонукало нас провести порівняльний аналіз мотивації до учіння у студентів стоматологічного факультету ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» до та після надання психологічної допомоги.

Для оцінки змін навчальної мотивації у студентів-медиків ВНЗ ми використовували спостереження, групові бесіди, анкетне опитування, методику діагностики навчальної мотивації у студентів А. А. Реан і В. А. Якунін, модифікація Н. Ц. Бадмаєвої та спеціальне дослідження стану невротизації студентів за допомогою тесту Л.І. Вассермана, згідно якого використовувався опитувальник розрахований на осіб у віці від 16 років, містить 40 питань, відповіді на які потрібно давати у вигляді погодження або непогодження – «так» або «ні». Обстежуваними були студенти-медики III-IV курсів стоматологічного факультету ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет». До вибірки увійшли 213 студентів – III курсу та 168 – IV курсу (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл респондентів на групи

Досліджувані групи	К-сть студентів за статевими ознаками		Загальна к-сть студентів
	юнаки	дівчата	
Перша (III курс)	98	115	213
Друга (IV курс)	82	86	168

Як відомо, науковці поділяють психологічні особливості розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів за весь період навчання на три етапи: I етап (I курс), який характеризується високим рівнем показників професійних і навчальних мотивів та управління навчальною діяльністю на фоні значної їх ідеалізації, що зумовлена швидше розумінням їх суспільного сенсу, а не особистісного; II етап (II, III курси), який відрізняється загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів при зниженні управління навчальною діяльністю за допомогою пізнавальних і професійних мотивів; III етап (IV-V курси), який визначається зростанням ступеня усвідомлення й інтеграції різних форм мотивів навчання.

Зауважимо, що більшість наукових праць, присвячених вивченню стану навчальної мотивації студентів, пов'язано із початковим рівнем навчання, зокрема – першим роком. Ми зацікавилися станом мотивації студентів III та IV курсів до навчальної діяльності. Тому до нашої вибірки увійшли студенти саме цих курсів, які, за нашою гіпотезою, вже повинні були б визначитися щодо власних професійних перспектив.

Нашою гіпотезою було виявлення негативного впливу високої невротизації на стан мотивації до учіння у студентів-медиків та можливість підвищення мотивації до учіння через зниження рівня невротизації.

Після попередньо проведеного нами аналізу анкет для визначення рівня невротизації серед 381 студентів стоматологічного факультету ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» було виявлено 87 осіб із високим рівнем. Отримані результати було висвітлено у попередніх публікаціях. Студенти із високим рівнем невротизації характеризуються підвищеною емоційною збудливістю, результатом якої є поява таких негативних переживань, як тривожність, напруженість, занепокоєння, розгубленість, дратівливість тощо.

Тому, наступним етапом дослідження було проаналізовано показники мотивації у цих студентів. Навчальна мотивація

учасників експериментального дослідження складалася з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу. Вони включали в такі оцінки: зміст, форму, способи організації навчання через власну призму особистісних та індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати з цілями навчання. Опитувальник діагностики навчальної мотивації у студентів А. А. Реан і В. А. Якунін (модифікація Н. Ц. Бадмаєвої) сформований із 34 запитань. Студентам пропонувалось оцінити за 5-бальною системою наведені мотиви навчальної діяльності за значущістю, де 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, 5 балів – максимальній.

Результати дослідження мотиваційної сфери студентів із різним рівнем невротизації подаємо у табл. 2. Для достовірності отриманих результатів необхідно порівнювати показники навчальної мотивації за гендерною ознакою при різних рівнях невротизації.

Із семи проаналізованих показників статистично значущих відмінностей у студентів за гендерною ознакою не виявлено.

Аналіз мотиваційної сфери студентів з низьким рівнем невротизації встановив високі показники навчальної мотивації. Так комунікативні мотиви як у чоловіків, так і у жінок коливались в межах 4,21-4,33 бала. Такі мотиви вказують на високу комунікабельність, можливість легко доносити свою думку оточуючим. Показники мотивів уникнення, які вказують на потребу втечі від неприємних ситуацій, дискомфортних обставин, тощо були низькими у даної групи студентів. Мотиви престижу засвідчили, що студенти із низьким рівнем невротизації мають відчуття впевненості та задоволення за вдало обрану спеціальність. Показники дослідження професійних мотивів показали зацікавленість даних студентів у навчальному процесі за обраним напрямком спеціалізації. Аналіз результатів мотивів творчої самореалізації довів, що чоловіки і жінки із низьким рівнем невротизації добре можуть застосовувати набуті знання у навчально-практичній діяльності. Аналогічно до попередніх результатів дослідження, бажання до навчального процесу із можливістю пізнання нового було ідентифіковано у навчально-пізнавальних мотивах. Студенти обох груп із низьким рівнем невротизації добре почувають себе у соціумі та мають бажання зайняти вагоме місце у суспільстві, про що засвідчили показники соціальних мотивів.

У студентів із високим рівнем невротизації показники навчальної мотивації відрізнялися. Нами було встановлено, що в

цілому такі студенти мають середній і нижчий середнього рівні мотивації до навчання. Вони керуються, головним чином, мотивами професійними (інтерес до професії, бажання стати висококваліфікованим фахівцем і т. п.), творчої самореалізації та навчально-пізнавальними, які в досліджуваних студентів із високим рівнем невротизації були низькими. Велике значення мають для студентів також комунікативні (прагнення ефективно спілкуватися і бути визнаним у навчальній групі) і соціальні мотиви (забезпечити собі гідне службове становище, приносити користь суспільству, виконати обов'язок перед батьками та освітньою установою і т. п.), які також не виявили високого балу в студентів даної групи. Це, можливо, викликано тим, що студенти знаходяться на етапі оволодіння професійними навичками і в них сформувався позитивне ставлення до своєї майбутньої професії, тому й мотивація до навчання має усвідомлений професійно-пізнавальний характер. Найнижчі показники отримали мотиви, які об'єднують у групу «уникнення небезпек» (залежні від зовнішніх чинників), однак вони були вищими за такі у студентів із низьким рівнем невротизації.

Таблиця 2

**Середні показники рівня навчальної мотивації
майбутніх медиків**

№	Види мотивів	чоловіки (у балах)		жінки (у балах)	
		низький	високий	низький	високий
1.	Комунікативні мотиви	4,21	2,80	4,33	2,89
2.	Мотиви уникнення	0,22	1,84	0,27	2,18
3.	Мотиви престижу	3,95	1,92	4,02	2,44
4.	Професійні мотиви	4,01	2,56	4,13	2,55
5.	Мотиви творчої самореалізації	3,97	2,04	4,05	2,36
6.	Навчально-пізнавальні мотиви	4,41	2,44	4,22	2,82
7.	Соціальні мотиви	4,07	2,6	4,09	2,71

Про студентів з низьким рівнем навчальної мотивації (менше 2 балів) можна стверджувати, що вони все ще знаходяться на стадії самовизначення. Численні дослідження доводять, що успішність студентів залежить більшою мірою від розвитку навчальної мотивації, а не від розумових здібностей. Між цими двома чинниками існує складна система взаємозв'язків. Результати

нашого дослідження дають нам право стверджувати у студентів з низьким рівнем невротизації навіть про недовлік здібностей заповнюється розвитком мотиваційної сфери. У них прослідковується чітко виражений інтерес до предметів, що вивчаються, висока відповідальність до виконання вимог викладачів, психологічна стійкість до зусиль, необхідних для подолання труднощів, реалізації у процесі навчання власних нахилів, тощо.

Водночас, у студентів з високим рівнем невротизації прослідковується опір до навчальної взаємодії, знижений інтерес до навчальних дисциплін, утруднення в сприйманні, запам'ятовуванні та збереженні навчально-професійної інформації. Їхня навчальна діяльність опирається на «борг перед оточуючими», а не на орієнтацію на здобуття нових знань.

Студентам із високим рівнем невротизації була запропонована психологічна допомога. Однак, не всі студенти, в яких був виявлений високий рівень невротизації, погодилися отримати психокорекційну допомогу. Тільки 60 осіб виявили таке бажання (38 дівчат та 22 юнаки). Допомога надавалась упродовж одного року, після чого проводилося повторне опитування.

Психологічна допомога проводилася відповідно до індивідуальних потреб та показань результатів діагностичних досліджень. Восьми особам призначалася індивідуальна класична психоаналітична терапія. Інших 52 студенти було поділено на чотири групи. Вони брали участь в груповій психокорекційній роботі. У першій групі (10 осіб) застосовувалася класична психоаналітична терапія. Друга група (12 осіб) працювала за методикою індивідуальної психології Адлера. Для третьої (15 осіб) та четвертої (15 осіб) груп поєднувалися різні методи психокорекційної роботи: психодрама, психодрама, арт-терапія та аналітична терапія.

Після проведеної роботи встановлено, що високий рівень невротизації діагностовано лише у 3 студентів та у 12 – діагностовано середній рівень. Разом з тим, у більшості опитуваних (45 студентів) – низький рівень, що свідчить про: емоційну стійкість студентів; позитивний фон переживань (спокій, оптимізм); ініціативність; відчуття власної гідності; незалежність, соціальну сміливість; легкість у спілкуванні.

Схематично стан невротизації групи студентів, яким надавалася допомога, зображено на рисунку 1.

Цікавим було те, що серед досліджуваних студентів кількість жінок з низьким рівнем невротизації була вдвічі меншою, ніж чоловіків. Інших значущих відмінностей у результатах за гендерними ознаками не виявлено.

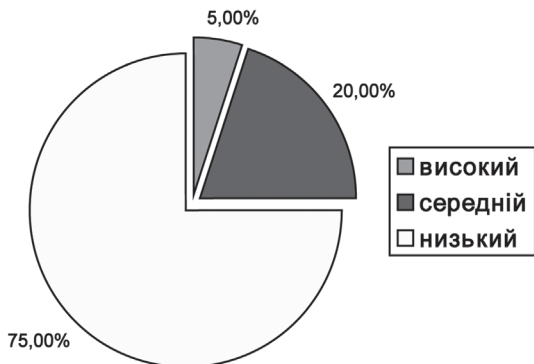


Рис. 1. Рівні невротизації студентів після проведеної психологічної корекції

Трьом особам, в яких не було діагностовано позитивних зрушень, рекомендовано продовжити психодіагностичну та психокорекційну роботу.

Для підтвердження нашої гіпотези було проведено порівняльний аналіз показників мотивації до учіння в досліджуваних студентів після надання психологічної допомоги. Так, у чоловіків (рис. 2) в позитивній динаміці були зареєстровані усі види досліджуваних мотивацій.

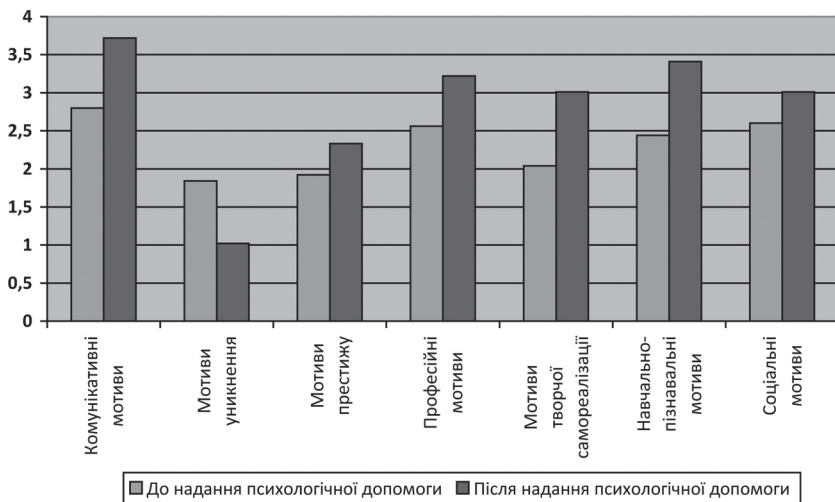


Рис. 2. Рівні мотивації студентів-чоловіків до та після проведеної психологічної корекції

Найкращий ефект після психологічної допомоги відмічено при аналізі комунікативних (з 2,8 до 3,72 бала) та навчально-пізнавальних (з 2,44 до 3,41 бала) мотивів у студентів-чоловіків. Стосовно навчальної діяльності студентів у системі вузівської освіти під професійною мотивацією розуміється сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись в свідомості, спонукають і направляють особу до вивчення майбутньої професійної діяльності. Професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму і особи, оскільки тільки на основі її високого рівня формування можливий ефективний розвиток професійної культури людини. Оцінку ефективності надання психологічної допомоги демонструє зниження показника мотивів уникнення (прагнення в будь-якій ситуації діяти так, щоб уникнути невдачі, – особливо якщо результати діяльності сприймаються і оцінюються іншими людьми) з 1,84 до 1,02 бала. Мотиви творчої самореалізації у чоловіків зросли від 2,04 до 3,01 бала, що збільшує їхню можливість реалізовувати свої знання, вміння і навички у подальшому житті.

Найменше змінилися показники, які відображають професійні (з 1,92 до 2,33 балів) та соціальні мотиви (з 2,60 до 3,01 балів). Соціальні мотиви базуються на потребі в суспільстві, спілкуванні й потребі визнання суспільством. Мотиви престижу, які свідчать про бажання особи підкреслити своє соціальне становище, його приналежність до того чи іншого соціального класу, професійної або інтелектуальної групи також зросли із 1,92 до 2,33 бала. Для людей в цілому характерно прагнення підняття вгору по соціальних сходах, що допомагає у самоствердженні їх як особистостей.

Аналогічні зміни семи показників різних видів мотивації до учіння після надання психологічної допомоги у студентів-жінок ми можемо спостерігати на рисунку 3.

Результати змін показників комунікативних, професійних, навчально-пізнавальних, соціальних мотивів, мотивів уникнення, престижу та творчої самореалізації у жінок студентів-медиків були приблизно таким ж, як у чоловіків. Тому відмінностей за гендерною ознакою нами не виявлено.

Висновки. Отже, результати експериментального дослідження доводять тісний взаємозв'язок між рівнем невротизації та станом мотивації до учіння у студентів-медиків. При цьому, зниження рівня невротизації призводить до позитивних змін у мотиваційній сфері навчального процесу. Саме тому, вважаємо доцільним проводити психокорекційну роботу, спрямовану на

зниження рівня невротизації зі студентами різних курсів упродовж навчання у різних вишах.

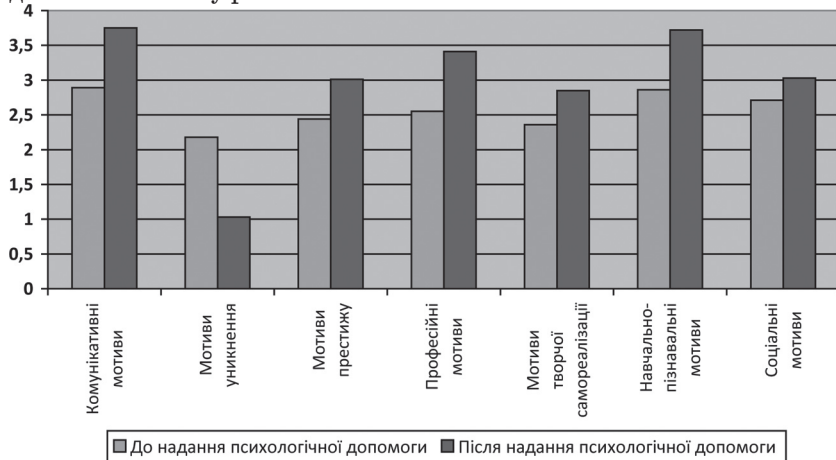


Рис. 3. Рівні мотивації студентів-жінок до та після проведеної психологічної корекції

Список використаних джерел

1. Підаєв А.В. Болонський процес в Європі / А.В. Підаєв, В.Г. Передерій. – Одеса : ОДМУ, 2004. – 192 с.
2. Haug G. Summary and Conclusion. Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague / G. Haug, C. Tauch, 2001. – 5 p.
3. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу освіти: навчальний посібник / Г. П. Левківська, В.Є. Сорочинська, В.С. Штифурок . – К., 2001. – 128 с.
4. Інтеграція Болонського процесу у вищу медичну освіту / Д.П. Александрук, В.В. Капечук, М.М. Вацик [та інш.] // Галицький лікарський вісник. – 2006. – №4. – С.106–108.
5. Гриценко Л. І. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Л. І. Гриценко, Л. В. Дзюбоко // Психолінгвістика. Науково-теоретичний збірник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький» ДПУ ім. Григорія Сковороди. – 2009. – № 4. – С. 33–43.
6. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов / А.А. Реан, Т.В. Андреева, Н.Н. Киреева [и др.] // Ананьевские чтения – 99: Тезисы научно-практической конференции. – СПб.,1999. – С. 122.

7. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
8. Бугрименко А. Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец.19.00.07 / А. Г. Бугрименко; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2007. – 24 с.
9. Панкратов А.Н. Саморегуляция психического здоровья: Практическое руководство / А.Н. Панкратов. – М. : Институт психотерапии, 2001. – С.233.
10. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для высш. учеб. завед. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
11. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) / Н.Ц. Бадмаева // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. – Улан-Удэ, 2004. – 151 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Pidajev A.V. Bolons'kyj proces v Jevropi / A.V. Pidajev, V.G. Perederij. – Odesa : ODMU, 2004. – 192 s.
2. Haug G. Summary and Conclusion. Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague / G. Haug, C. Tauch, 2001. – 5 p.
3. Levkivs'ka G. P. Adaptacija pershokursnykiv v umovah vyshhogo navchal'nogo zakladu osvity: navchal'nyj posibnyk / G. P.Levkivs'ka, V.Je. Sorochyns'ka, V.S. Shtyfurok. – K., 2001. – 128 s.
4. Integracija Bolons'kogo procesu u vyshhu medychnu osvitu / D.P. Aleksandruk, V.V. Kapechuk, M.M. Vacyk [ta insh.] // Galyc'kyj likars'kyj visnyk. – 2006. – №4. – S.106–108.
5. Grycenok L. I. Motyvacija navchal'noi' dijal'nosti jak psihologo-pedagogichna problema / L. I. Grycenok, L. V. Dzjubko // Psycholingvistyka. Naukovo-teoretychnyj zbirnyk DVNZ «Perejaslav-Hmel'nyč'kyj» DPU im. Grygorija Skovorody. – 2009. – № 4. – S. 33–43.
6. O cennostno-motivacionnoj sfere studentov-universantov / A.A. Rean, T.V. Andreeva, N.N. Kireeva [i dr.] // Anan'evskie chtenija – 99: Tezisy nauchno-praktičeskoj konferencii. – SPb.,1999. – С. 122.

7. Podoljak L. G. Psychologija vyshhoi' shkoly : navch. posib. dlja magistrantiv i aspirantiv / L. G. Podoljak, V. I. Jurchenko. – K. : TOV «Fil-studija», 2006. – 320 s.
8. Bugrinenko A. G. Sootnoshenie obraza «Ja» i vnutrennej uchebnoj motivacii studentov : avtoref. dis. na soiskanie uchenoj stepeni kand. psihol. nauk : spec.19.00.07 / A. G. Bugrinenko; MGU im. M. V. Lomonosova. – M., 2007. – 24 s.
9. Pankratov A.N. Samoreguljacija psihicheskogo zdorov'ja: Prakticheskoe rukovodstvo / A.N. Pankratov. – M. : Institut psihoterapii, 2001. – S.233.
10. D'jachenko M. I. Psihologija vysshej shkoly : ucheb. posobie dlja vyssh. ucheb. zaved. / M. I. D'jachenko, L. A. Kandybovich. – [2-e izd., pererab. i dop.]. – Minsk : Izd-vo BGU, 1981. – 383 s.
11. Metodika dlja diagnostiki uchebnoj motivacii studentov (A. A. Rean, V. A. Jakunin, modifikacija N. C. Badmaevoj) / N.C. Badmaeva // Vlijanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej : monografija. – Ulan-Udje, 2004. – 151 s.

I.L. Kozova. Psychological impact of neurotization reduction on medical students' academic motivation. The article analyses the motivating state to study of students of higher medical establishment with different degree of neurotization. The conducted study embraces communicative motives, avoidance motives, prestige motives, professional motives, motives of creational self-fulfilment, educative-cognitive motives, social motives. Along with that, it was studied the stand of medics and psychologists as to the notion of «neurotization» and it was established the neurotization degree of the students under study. The attention is paid to the causes of neurotization origin related to modern tension of living conditions and the supplementary causes of neurotization origin among the studying youth. The initial examination of medical students allowed us to sort out a group with high degree of neurotization and to establish the connection between low measures of academic motivation and high degree of neurotization. We have conducted the psycho-correction work with such students. Depending on individual-psychological temperamental attributes of personalities, there were applied variable methods: group and individual psychotherapy, psychodrama, art-therapy, client-centred therapy, trainings. There are presented changes of the neurotization degree after provision of qualified psychological aid. It was evaluated the effectiveness of the influence of the neurotization degree change on positive changes in students' academic motivation. The analysis was performed by comparing the results of the examined persons before and after the psycho-correction work with the use of standard methods. The received data is generalized, the results are provided in tables, graphically illustrated in the form of

diagrams and statistically analyzed. It is demonstrated the comparative picture of the medical students' neurotization condition by the gender criteria. Empirically it was fixed the dynamics of changes in the mental health status of future medics, in particular neurotization reduction and academic motivation increase.

Key words: academic motivation, communicative motives, avoidance motives, prestige motives, professional motives, motives of creational self-fulfilment, educative-cognitive motives, social motives, neurotization, psycho-correction.

Received July 08, 2016

Revised September 11, 2016

Accepted October 04, 2016

УДК 159.944(075.8)

Т.В. Комар

tayisiya67@bigmir.net

Соціальна зрілість особистості як чинник становлення професійної зрілості психолога

Komar T.V. Social maturity of personality as a factor of a psychologist's professional maturity formation / T.V. Komar // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 200–210.

Т.В. Комар. Соціальна зрілість особистості як чинник становлення професійної зрілості психолога. У статті здійснено спробу теоретичного та емпіричного аналізу проблеми взаємозв'язку соціальної зрілості та спрямованості професійної зрілості особистості психолога. Досліджено особливості взаємозв'язку соціальної зрілості особистості та спрямованості професійної зрілості психолога у процесі їх формування.

Узагальнено позиції дослідників щодо структури соціальної зрілості та виокремлено наступні компоненти:

1) когнітивно-мотиваційний компонент передбачає наявність знань, соціальних уявлень та системи цінностей особистості; соціальний інтелект, дивергентне мислення, творчий пошук, планування життєвого сценарію, знання життєвих криз, розуміння соціальної дійсності, обрання фаху;

2) рефлексивний компонент передбачає психічну саморегуляцію, керування почуттями, психосексуальну грамотність, самостійність, розуміння соціальних ролей, вміння відчувати нюанси соціальної ситуації, розв'язувати проблемні ситуації, відповідальність;

3) операційно-технологічний компонент характеризується наявністю певного соціального досвіду, навичок ефективної взаємодії з соціумом, вміння діяти адекватно ситуації, розмаїття технік поведінки, виконання соціальних ролей, вміння виходити з конфліктної ситуації.

Визначено рівень розвитку та сформованості соціального інтелекту, а також його структурні компоненти; домінуючі стилі спілкування та провідні комунікативні уміння; пріоритетні види особистісної спрямованості. Виявлено рівні розвитку соціального інтелекту та компетентний стиль спілкування у комплексі становлять достатній рівень розвитку соціальної компетентності, що співвідноситься з домінуючими спрямованостями особистості – спрямованістю на взаємодію і спілкування, а також діловою спрямованістю. Варто зазначити, що виявлений результат відповідає особливостям і специфіці підготовки майбутніх психологів, гуманістичній спрямованості їх професійної діяльності.

Ключові слова: соціальна зрілість, професійне становлення, професійна зрілість фахівця, рівні соціального інтелекту, детермінанти розвитку соціальної зрілості.

Т.В. Комар. Социальная зрелость личности как фактор становления профессиональной зрелости психолога. В статье осуществлена попытка теоретического и эмпирического анализа проблемы взаимосвязи социальной зрелости и направленности профессиональной зрелости личности психолога. Исследованы особенности взаимосвязи социальной зрелости личности и направленности профессиональной зрелости психолога в процессе их формирования.

Обзор позиции исследователей по структуре социальной зрелости и следующие компоненты:

1) когнитивно-мотивационный компонент предполагает наличие знаний, социальных представлений и системы ценностей личности; социальный интеллект, дивергентное мышление, творческий поиск, планирование жизненного сценария, знания жизненных кризисов, понимание социальной действительности, избрание профессии;

2) рефлексивный компонент – предполагает психическую саморегуляцию, управление чувствами, психосексуальная грамотность, самостоятельность, понимание социальных ролей, умение чувствовать нюансы социальной ситуации, решать проблемные ситуации, ответственность;

3) операционно-технологический компонент характеризуется наличием определённого социального опыта, навыков эффективного взаимодействия с социумом, умение действовать адекватно ситуации, разнообразие техник поведения, выполнение социальных ролей, умение выходить из конфликтной ситуации.

Определён уровень развития и сформированности социального интеллекта, а также его структурные компоненты; доминирующие стили общения и ведущие коммуникативные умения; приоритетные виды личностной направленности. Выявлены уровень развития социального интеллекта и компетентный стиль общения в комплексе составляют достаточный уровень развития социальной компетентности, соотносящийся с доминирующими направленностями личности – направленностью на взаимодействие и общение, а также деловой направленностью. Стоит отметить, что обнаруженный результат соответствует особенностям и специфике подготовки будущих психологов, гуманистической направленности их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социальная зрелость, профессиональное становление, профессиональная зрелость специалиста, уровни социального интеллекта, детерминанты развития социальной зрелости.

Постановка проблеми дослідження. Сучасна ситуація в Україні характеризується трансформацією соціальних та культурних умов, що визначає необхідність виховання молоді, здатної до активного включення в соціальне життя країни. Особливої ваги набуває проблема пошуків шляхів оптимізації соціального становлення молодих фахівців, формування їх соціальної зрілості як передумови на шляху особистості до успішного самоствердження та взаємодії з соціальним середовищем.

Майбутніх фахівців-психологів система вищої професійної освіти повинна забезпечити ефективним інструментарієм щодо їх життєвої адаптації в мінливих соціальних умовах, сформуванню ціннісних установок та практичних вміння ефективної професійної діяльності й соціально компетентної поведінки, які реально підтримують будь-які професійні та соціально-рольові функції, значущі для професійної діяльності спеціаліста, здатність продуктивно взаємодіяти із соціальним середовищем, постійно самовдосконалюватися.

Мета статті – дослідити особливості взаємозв'язку соціальної зрілості особистості та спрямованості професійної зрілості психолога у процесі їх формування.

Аналіз джерельної бази. У дослідженнях науковців соціальна зрілість розглядається як інтегративна характеристика особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьев, К. Платонов, С. Рубінштейн та інші); висвітлено психологічний аспект характеристики зрілої особистості: розвинене почуття відповідальності, потреба в піклуванні про інших людей, здатність до активної участі в житті суспільства, ефективне використання своїх знань і здібностей (Є. Головаха, М. Савчин, Є. Слобод-

ський та інші); розкрито структуру соціальної зрілості (В. Радул, О. Михайлов, М. Гончарова-Горянська); висвітлено проблему виховання соціальної зрілості (С. Вершловський, О. Каменева, Л. Канішевська, А. Мальчукова, О. Михайлова, А. Позднякова та інших).

Проблеми, пов'язані з розвитком та формуванням соціальної зрілості, є особливо актуальними на етапі професійної підготовки психологів, у процесі їх професійного становлення. Труднощі та суперечності даного процесу нерозривно пов'язані з формуванням професійних та особистісних якостей, переконань, цінностей, установок, тобто із професійною спрямованістю особистості психолога загалом.

Таким чином, аналіз літературних джерел констатує необхідність подальшого дослідження структури та змісту соціальної зрілості, характеристики професійної зрілості особистості, визначення їх змісту і специфіки, компонентів, умов становлення і факторів, що їх обумовлюють у контексті формування особистості психолога.

Виклад основного матеріалу. Західні психологічні теорії розглядають феномен «соціальна зрілість» як: виявлення самоактуалізації, власної індивідуальності, унікальності (А. Маслоу); результат індивідуального самовизначення, що виявляється у ставленні до стилю життя (К. Хорні); розуміння та інтерпретації соціального оточення, подій життя (А. Кардінер, Р. Харре); залучення до діяльності, взаємодії (Дж. Мід, Л. Філіпс, Е. Шпрангер); наявність соціальної активності особистості, набуття нею соціального досвіду в соціальних ситуаціях (Дж. Мід). Зарубіжні психологи розглядають соціальну зрілість як результат індивідуального самовизначення.

Під соціальною зрілістю С. Вершловський розуміє спрямованість людини на поведінку в суспільстві, яка передбачає здатність до самостійного і відповідального ухвалення рішень, визначення власного життєвого шляху, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення. За цього підходу основними складовими соціальної зрілості названо: розвинуті пізнавальні переживання, критичність мислення, готовність до співробітництва, толерантність, відповідальність, самоповагу, які деталізуються в самостійній пізнавальній діяльності, свідомому виборі професії, способі особистого життя, організації власного дозвілля, збереженні здоров'я [2].

Досліджуючи феномен «соціальна зрілість», В. Радул до її змісту включає активну життєву позицію, досягнення єдності

виховання та самовиховання, прагнення самої особистості до якомога швидшого досягнення соціальної зрілості. Моделлю соціальної зрілості, на його думку, є взаємозв'язок самореалізації та соціальної відповідальності. Дослідник зазначає, що соціальна зрілість виявляється у соціальній активності, соціальному самовизначенні, соціальній відповідальності [4].

На думку В. Радула, соціальна зрілість являє собою процес розкриття та розвитку потенційних можливостей особистості та гарантує сформованість таких якостей індивіда, що мають суттєвий вплив на саморегуляцію його поведінки.

Соціальну зрілість Є. Долл – автор Шкали соціальної зрілості – визначає через міру особистої незалежності та відповідальності. Особиста незалежність є здатністю індивіда самостійно вирішувати власні справи, самостійно регулювати свої соціальні відносини. Соціальна відповідальність є відповідальністю стосовно самого себе, до інших, до суспільства [3].

Оскільки проявом зрілості в певній сфері є компетентність, а компетентність визначають як готовність, здатність, схильність, то зрілість ми можемо зазначити, як апогей, вершину, найвищу точку розвитку, становлення, формування.

Тому процес формування соціально зрілої особистості починається з формування її соціальної компетентності. У свою чергу, соціальна компетентність включає в себе систему взаємопов'язаних складових.

Л. Свірська розрізняє наступні складові соціальної компетентності: когнітивна; операційно-технологічна; мотиваційна; етична; поведінкова; соціально-ціннісна[3].

Констатуємо, що серед дослідників немає усталеного погляду щодо структури соціальної компетентності. Коло поглядів обмежується кількістю дослідників. Однак ця нетотожність наукових думок засвідчує наявність стійкого інтересу дослідників до цієї проблеми.

Синтезуючи позиції дослідників щодо структури соціальної зрілості, ми виокремили наступні компоненти:

- 1) когнітивно-мотиваційний компонент передбачає наявність знань, соціальних уявлень та системи цінностей особистості; соціальний інтелект, дивергентне мислення, творчий пошук, планування власного життєвого сценарію, знання життєвих криз, розуміння соціальної дійсності, обрання фаху тощо;
- 2) рефлексивний компонент – передбачає психічну саморегуляцію, керування почуттями, психосексуальну грамотність, самостійність, розуміння соціальних ролей, вміння відчувати

нюанси соціальної ситуації, розв'язувати проблемні ситуації, відповідальність;

3) операційно-технологічний компонент – характеризується наявністю певного соціального досвіду, навичок ефективної взаємодії з соціумом, вміння діяти адекватно ситуації, розмаїття технік поведінки, виконання соціальних ролей, вміння виходити з конфліктної ситуації тощо.

Оскільки ми аналізуємо соціальну зрілість у контексті становлення професійної спрямованості, необхідно розкрити сутність професійної спрямованості, як суто з точки зору професійної підготовки, так і з психологічної точки зору.

Професійна спрямованість – складний, такий, що поступово розвивається в часі, динамічний процес, котрий характеризується, на думку Г. Айсіної, рівнем сформованості. Вищий рівень – це: а) становлення професійної домінанти; б) сформованість способу життя в індивідуальній свідомості студента; в) повна сформованість образу професії та себе як її суб'єкта. Нижчий рівень професійної спрямованості характеризується: уявленням про професію, тобто наявністю узагальненого образу уявлення про професію, її специфіку, цілі, про сам процес здійснення професійної діяльності, фактори, що сприяють або перешкоджають цій діяльності [1].

Отже, здійснивши глибокий теоретичний аналіз соціальної зрілості особистості, ми дійшли до висновку про те, що соціальна зрілість є однією з основних соціально обумовлених підструктур особистості, тому ми можемо стверджувати про те, що вона здійснює значний вплив на формування професійної спрямованості та професійної зрілості особистості, яка за своєю суттю також є результатом соціалізації особистості, навчання, виховання, особистого та професійного становлення.

Результати дослідження. Враховуючи мету нашого дослідження, ми дослідили рівень розвитку та сформованості соціального інтелекту, а також його структурні компоненти; домінуючі стилі спілкування та провідні комунікативні уміння; пріоритетні види особистісної спрямованості. Для цього ми використали такі методики: методика «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда, «Методика діагностики спрямованості особистості» Б. Баса (опитувальник Смекала-Кучера); «Тест комунікативних умінь» Л. Міхельсона (переклад і адаптація Ю.З. Гільбуха).

За допомогою методики «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда ми дослідили рівень розвитку соціального інтелекту, а також

його структурних компонентів – уміння передбачати наслідки поведінки на основі аналізу реальних ситуацій спілкування; уміння оцінювати стани, почуття, наміри людей, ґрунтуючись на аналізі їх невербальних проявах; уміння відчувати характер та особливості взаєностосунків людей (уміння правильно та швидко розуміти мовну експресію); уміння розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці.

Кількісний аналіз отриманих результатів свідчить про те, що переважна більшість досліджуваних характеризуються нижчим рівнем розвитку соціального інтелекту середнього та середнім, натомість низький, високий, вище середнього рівні розвитку відсутні.

Якісний аналіз структури соціального інтелекту свідчить про те, що вміння передбачати наслідки поведінки на основі аналізу реальних ситуацій спілкування, уміння оцінювати стани, почуття, наміри людей на основі аналізу їх невербальних проявах, уміння розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці у переважній більшості досліджуваних перебувають на середньому рівні розвитку, натомість уміння відчувати характер та особливості взаєностосунків людей (уміння правильно та швидко розуміти мовну експресію) характеризується нижчим середнього рівнем розвитку та потребує розвитку і удосконалення (рис. 1).

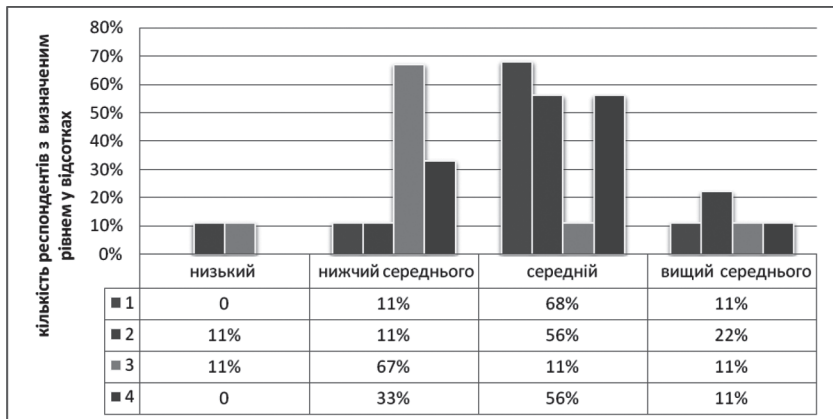


Рис. 1. Рівні прояву структурних компонентів соціального інтелекту

Використовуючи методику «Тест комунікативних умінь» Л.Міхельсона, ми дослідили домінуючі стилі спілкування до-

сліджуваних. Кількісний аналіз результатів дослідження демонструє, що найбільш вираженим є компетентний стиль спілкування, найменш вираженими є агресивний та залежний стилі (рис.2).

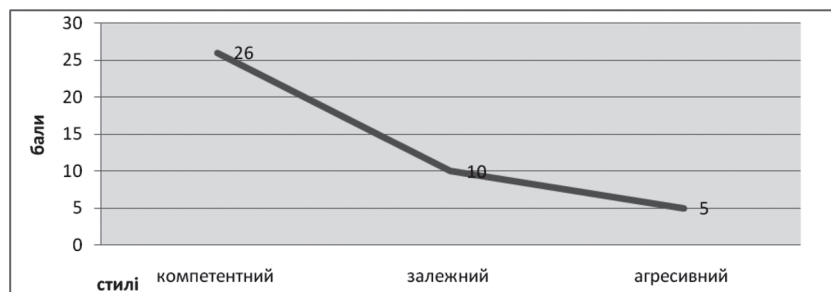


Рис. 2. Максимальні бали по кожному стилю спілкування

Компетентний стиль у спілкуванні передбачає володіння такими характеристиками як: потреба у спілкуванні, широта, ініціатива, виразність, легкість і стійкість спілкування, уміння здійснювати та приймати знаки уваги, здійснювати підтримку, співпереживати, адекватно реагувати на справедливу та несправедливу критику, провокуючу поведінку стосовно себе, бути спроможним прийняти підтримку зі сторони інших, здатність звертатися до співрозмовника з проханням, однак вміти відповісти відмовою на чуже прохання, сказати «ні» у несприятливій ситуації, володіти навичками ефективної взаємодії з іншими людьми.

Застосування методики діагностики спрямованості особистості Б. Баса дало можливість виявити домінуючу особистісну спрямованість досліджуваних. За результатами кількісного аналізу можемо констатувати переважання таких спрямованостей як спрямованість на взаємодію та спілкування і ділову спрямованість, що є закономірним у професіях типу «людина – людина» (рис.3).

Спрямованість на себе передбачає орієнтацію на пряму винагороду і задоволення потреб безвідносно роботи оточуючих, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливості, тривожності, інтравертованості. Такий вид спрямованості є слабо вираженим у нашій групі досліджуваних, що характеризує наявність позитивної тенденції у професійному становленні психологів.

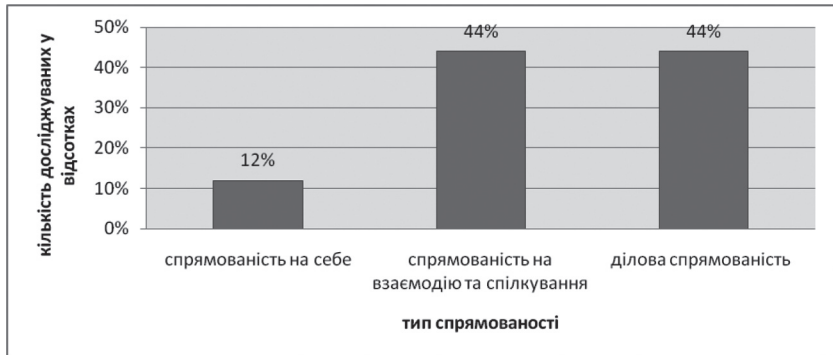


Рис. 3. Домінуючі типи спрямованості досліджуваних

Спрямованість на взаємодію та спілкування передбачає прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми; орієнтацію на спільну діяльність, що часто шкодить виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям; орієнтацію на соціальне схвалення; залежність від групи; потребу в прихильності й емоційно-близьких відносинах з людьми.

Спрямованість на результат передбачає зацікавленість у вирішенні ділових проблем; прагнення виконувати роботу якнайкраще; орієнтацію на ділову співпрацю; уміння відстоювати в інтересах справи власну думку, яке необхідне для досягнення спільної мети.

Варто зазначити, що домінування виявлених стилів є характерним для представників професій соціономічного типу, проте кожна зі спрямованостей має свої переваги і недоліки, тому, на нашу думку, найкращим варіантом є їх гармонійний симбіоз.

Отже, аналізуючи результати дослідження, ми можемо стверджувати, проте, що виявлені рівні розвитку соціального інтелекту та компетентний стиль спілкування у комплексі становлять достатній рівень розвитку соціальної компетентності, співвідноситься з домінуючими спрямованостями особистості – спрямованістю на взаємодію і спілкування, а також діловою спрямованістю. Варто зазначити, що виявлений результат відповідає особливостям і специфіці підготовки майбутніх психологів, гуманістичній спрямованості їх професійної діяльності.

Висновки. Здійснивши теоретичний та емпіричний аналіз проблеми взаємозв'язку соціальної зрілості та спрямованості професійної зрілості особистості психолога, ми можемо підсу-

мувати, що зрілість є однією з основних соціально обумовлених підструктур особистості, тому ми можемо стверджувати про те, що вона здійснює значний вплив на формування спрямованості особистості психолога.

Подальшого вивчення потребують питання механізмів формування соціальної зрілості в різних соціально-педагогічних умовах, модернізації змісту, форм і методів, розробки діагностичних методик визначення рівня сформованості соціальної зрілості, що є перспективою для подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Айсина Г.Х. Роль професійної направленості в общій структурі вузовської підготовки студентів / Г.Х. Айсина // Психологія студента як суб'єкта учбової діяльності. – М., 1989. – С.32–40.
2. Вершловский С. Г. Личность, семья, школа / Семён Григорьевич Вершловский. – СПб. : УПМ, 1996. – 134 с.
3. Мудрик А. В. Общение школьников / Анатолий Викторович Мудрик. – М. : Знание, 1987. – 76 с.
4. Радул В.В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): автореф. дис. д-ра пед. наук / В.В. Радул. – К., 1998. – 36 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ajsina G.X. Rol' professional'noj napravlennosti v obshhej strukture vuzovskoj podgotovki studentov / G.H. Ajsina // Psihologija studenta kak sub'ekta uchebnoj dejatel'nosti. – М., 1989. – S.32–40.
2. Vershlovskij S. G. Lichnost', sem'ja, shkola / Semen Grigor'evich Vershlovskij. – SPb.: UPM, 1996. – 134 s.
3. Mudrik A. V. Obshhenie shkol'nikov / Anatolij Viktorovich Mudrik. – М. : Znanie, 1987. – 76 s.
4. Radul V.V. Stanovlennja social'noi' zrilosti molodogo vchytelja (teorija i praktyka): avtoref. dys. d-ra ped. nauk / V.V. Radul. – К., 1998. – 36 s.

T.V. Komar. Social maturity of personality as a factor of a psychologist's professional maturity formation. It the article it was made an attempt of theoretical and empirical analysis of the problem on the relationship of social maturity and direction of professional maturity of a psychologist's personality. It is studied the features of interrelation of individual social maturity and direction of professional maturity of a psychologist in the process of formation.

The research positions on the structure of social maturity are overviewed, we identified the following components:

1) cognitive-motivational component presupposes knowledge of social ideas and values of the personality; social intelligence, divergent thinking, creativity, planning their own life scenario, life crises knowledge, understanding social reality, the choice of profession;

2) reflective component provides mental self-control feelings, psychosexual literacy, independence, understanding of social roles, the ability to feel the nuances of social situations, solve problem situations, responsibility;

3) operational and technological components are characterized by a certain social experience, skills of effective interaction with society, the ability to operate adequately, a variety of techniques behavior, performance of social roles, the ability to leave the conflict.

The level of development and the formation of social intelligence as well as its structural components; dominant communication styles and leading communication skills; the priority of personal orientation are defined. The levels of social intelligence and competent communication style together constitute an adequate level of social competence that is correlated with the dominant orientation of the personality – focus on interaction and communication, and business orientation. It should be noted that the detected result corresponds to features and specifics of the training of future psychologists, humanistic orientation of their professional activities.

Key words: social maturity, professional development, expert's professional maturity, levels of social intelligence, social determinants of maturity.

Received July 14, 2016

Revised August 20, 2016

Accepted September 21, 2016

Розвиток когнітивних та емоційних основ просоціальної поведінки дітей дошкільного віку

Korchakova N.V. Development of cognitive and emotional basis of prosocial behavior at preschool age / N.V. Korchakova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 211–220.

Н.В. Корчакова. Розвиток когнітивних та емоційних основ просоціальної поведінки дітей дошкільного віку. Висвітлюються питання розуміння дітьми сутності допомоги та її значущості. Зазначається, що допомога – центральна лінія просоціальної поведінки людини та її якісного конструкта – просоціальності. Висловлюється припущення, що у процесі онтогенетичного становлення просоціальність проходить три етапи розвитку: етап генетично зумовлених основ поведінки, соціально стимульованих та особистісно-диспозиційних. Унікальну роль у цьому процесі відіграє період дошкільного дитинства, оскільки в цей час відбувається перехід інтуїтивних форм сприяння до соціально зумовлених дій, у основі яких лежать первинні уявлення дитини про взаємодію людей у соціумі. Розвиток внутрішньої картини світу в цей період значною мірою визначає характер поведінки у наступні вікові періоди. У статті зазначається, що просоціальні уявлення дітей дошкільного віку інтенсивно вивчаються у психологічній науці у процесі розробки концепції морального становлення особистості та її ціннісних орієнтацій. Як напрям аналізу проблеми просоціальності їх вивчення лише започатковується.

Обговорюються питання усвідомлення дошкільниками власних позицій у ставленні до допомоги і її надання, висвітлюється розуміння дітьми оціночних ставлень дорослих і однолітків. Аналізуються уявлення дітей про емоційні стани людини при отриманні підтримки чи ігноруванні оточуючими її необхідності. Висвітлюються питання варіативності моделювання дітьми способів допомоги. Простежується зв'язок продукування ідей зі складністю та рівнем емоційної напруги ситуації. Обговорюється питання усвідомлення дітьми процесу активізації вербальної підтримки у старшому дошкільному віці. Виокремлюються основні форми мовленнєвої підтримки: використання прийомів емоційного заспокоювання, позначення власної участі у вирішенні

проблеми, виокремлення шляху перерозподілу ресурсу чи його дарування.

Ключові слова: просоціальність, просоціальна поведінка, допомога, когнітивна складова, уявлення, розуміння.

Н.В. Корчакова. Развитие когнитивных и эмоциональных основ просоциального поведения детей дошкольного возраста. Освещаются вопросы понимания детьми сущности помощи и её значимости. Отмечается, что помощь – центральная линия просоциального поведения человека и его качественного конструкта – просоциальности. Высказывается предположение, что в процессе онтогенетического становления просоциальность проходит три основных этапа развития: этап генетически обусловленных основ поведения, социально стимулированных и личностно-диспозиционных. Уникальную роль в этом процессе играет период дошкольного детства, поскольку в это время происходит переход интуитивных форм содействия в социально обусловленные, в основе которых лежат первичные представления ребёнка о взаимодействии людей в социуме. Развитие внутренней картины мира в этот период в значительной степени определяет характер поведения в последующие периоды. В статье отмечается, что изучение просоциальных представлений детей дошкольного возраста осуществляется в процессе разработки концепции нравственного становления личности и её ценностных ориентаций. Изучение представлений как элементов проблемы просоциальности только начинается.

Обсуждаются вопросы осознания дошкольниками собственных позиций в отношении помощи и её предоставления, освещается понимание детьми оценочных отношений взрослых и сверстников. Анализируются представления детей об эмоциональных состояниях человека при получении поддержки или игнорировании окружающими её необходимости. Освещаются вопросы вариативности моделирования детьми способов поддержки. Прослеживается связь продуцирования идей относительно путей предоставления помощи со сложностью и уровнем эмоционального напряжения ситуации. Обсуждается вопрос осознания детьми процесса активизации вербальной поддержки в старшем дошкольном возрасте. Выделяются основные формы речевой поддержки: использование приёмов эмоционального успокоения, обозначения собственного участия в решении проблемы, выделение пути перераспределения ресурса или его дарения.

Ключевые слова: просоциальность, просоциальное поведение, помощь, когнитивная составляющая, представление, понимание.

Постановка проблеми. У колі психологічних проблем, які заслуговують на особливу увагу психологічної науки і психолого-педагогічної практики, одне із чільних місць належать питанням просоціального розвитку особистості. Просоціальність – унікальна якість людини, яка забезпечує її диспозиційну готовність

до дій на користь оточуючих людей, здатність розуміти проблеми інших та сприяти у їх вирішенні. Згідно нашої теоретичної моделі просоціальності у її розвитку можна виокремити три основні етапи онтогенетичного становлення: етап генетично зумовленої, соціально зумовленої та особистісно зумовленої просоціальності. Перший етап можна віднести до періоду раннього дитинства, коли на основі інтуїтивної моральності діти виконують елементарні спроби надавати підтримку і допомогу оточуючим. Другий етап у розвитку просоціальних тенденцій пов'язаний із періодом дошкільного та молодшого шкільного віку. У цей час система трансльованих соціальних вимог вперше зустрічається із первинними особистісними установками та особистісними нормативними приписами, забезпечуючи формування диспозиційних основ просоціальності. Особливість проходження цього етапу має визначальний вплив на подальше становлення особистості дитини та її поведінку, а отже, вимагає детального простеження та організації психолого-педагогічного супроводу.

Аналіз останніх досліджень. Питання становлення когнітивних основ просоціальної поведінки в дитячому віці інтенсивно вивчається у вітчизняній і зарубіжній науці. Експериментальний аналіз розуміння дітьми понять просоціальної групи здійснюється у процесі вивчення морального становлення у період дошкільного дитинства та розвитку ціннісних орієнтацій (Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, О. О. Вовчик-Блакитна, 2012 [4]; А. В. Пасічник, 2012 [3]). Так, в дослідженні А. В. Пасічник піднімається питання про існування певної дисгармонії у системі узагальнених етичних уявлень дітей, неузгодженості у розумінні ними позитивних і негативних характеристик. Але, не зважаючи на ці висновки автора, варто зазначити, що, із 12 запропонованих для аналізу етичних понять, категорія «доброти» за рівнем дитячого усвідомлення зайняла четверту позицію [3, с. 320]. Лінії аналізу розуміння дітьми альтруїстичних понять простежуються у роботах російських авторів (Т. В. Гольцева, 2004 [1]; О.І. Ізотова, 2011). Зокрема у роботі Т. В. Гольцевої, зазначається, що залежно від рівня засвоєння понять можна говорити про три типи сформованості альтруїстичної свідомості у період дошкільного та молодшого шкільного віку: егоцентричний, альтруїстично-егоцентричний та альтруїстично-децентричний [1, с.18]. На основі порівняльного аналізу когнітивно-мотиваційних можливостей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку вказується на наявність розбіжностей у нормативній та особистісній свідомості дошкільника: розуміння ними ідей аль-

труїзму та стратегії їх ігнорування у власній поведінці. Роботи естонських психологів (П. Тиугу, А. Шульц, Т. Тульвісте, Т. Пізуке, 2010 [2]) та американських вчених (Н. Айзенберг) також спрямовані на дослідження когнітивної складової просоціальної поведінки безпосередньо у структурі просоціальної проблематики.

Мета статті спрямована на аналіз системи уявлень дітей про сутність допомоги, особливості функціонування когнітивних та когнітивно-афективних основ просоціальної поведінки у період дошкільного дитинства.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні брали участь діти дошкільного віку трьох вікових підгруп: молодшої ($M_c = 3$ р. 8 міс.), середньої ($M_c = 4$ р. 6 міс.) та старшої ($M_c = 5$ р. 8 міс.), їхні батьки та вихователі. Обсяг вибірки 382 дітей. (Робота з дітьми молодшими 3 р. 6 міс., які брали участь в інших експериментальних сюжетах, на цьому етапі не проводилася). У роботі використовувалися методи опитування, бесіди, аналізу гіпотетичних ситуацій, прямого й опосередкованого спостереження. Зокрема, для отримання інформації про систему уявлень дітей щодо сутності допомоги з ними була проведена бесіда. Вона включала 16 запитань, об'єднаних у дві шкали: загальні уявлення дітей про допомогу та сприйняття себе суб'єктом просоціальної активності. Перша лінія спрямовувалася на вивчення уявлень про запит на допомогу, реагування на зовнішнє сприяння чи його відсутність. Друга – забезпечувала збір інформації про оцінювання дітьми свого ставлення до допомоги, наявність вибірковості щодо партнерів, уміння здійснювати аналіз ситуації з потенційним просоціальним контекстом.

Опитування батьків і вихователів показали, що у системі дитячої взаємодії значну кількість дій можна віднести до активності просоціального типу: пригощання, допомога, захист іншого. Ці дії спрямовуються дитиною на користь партнерів. Закономірно, що їх наявність вказує на існування певних психологічних передумов цього виду активності. Перш за все мова йде про мотиваційні та когнітивні основи просоціальних форм поведінки. Мотиваційний блок об'єднує спонукаючі джерела дитячої активності, когнітивна складова забезпечує первинне розуміння дітьми різних аспектів допомоги: від її соціальної значущості до способів надання, усвідомлення емоційного самопочуття учасників соціальної взаємодії, наявності запиту на допомогу.

Як показала розмова з дітьми, більшість учасників опитування розуміють необхідність допомоги і її вплив на стосунки

між людьми. Відповідаючи на питання: «Як можна назвати людину, яка допомагає іншим?» усі діти, які змогли дати відповідь на запитання (78 відсотків від загальної кількості опитаних), використали лише позитивні характеристики. До того ж до кінця вікового періоду кількість позицій «не знаю», або ж відсутність відповіді суттєво знизилася (із 35 відсотків у молодшій підгрупі до 12 відсотків у старшій). У задекларованих ідеях центральне місце зайняли категорії: «друг» (54 відсотки відповідей), «добра людина» (25,6 відсотки) та «помічник» (20,4 відсотки). При цьому, у молодшій і середній підгрупі діти частіше обирали дві перші узагальнені позиції. У відповідях старших дошкільників усе частіше звучав спеціальний термін – «помічник». Міркуючи про людину, яка не приходить на допомогу іншим, більшість дітей (92 відсотки) змогли дати релевантну відповідь, обираючи негативні характеристики «поганий» (85 відсотків) та «неслухняний» (15 відсотків). Вибір дітьми характеристики «неслухняний» опосередковано вказує стимуляції дій допомоги зі сторони дорослих. Недотримання трансльованої норми розцінюється як непослух.

У реальному житті дії допомоги використовуються не лише у відповідь на прямий соціальний запит. Значна їх кількість виникає із власної ініціативи суб'єкта допомоги на основі виокремлення ним суб'єктивних чи об'єктивних утруднень партнера, розуміння його намірів і бажань. Опитування показало, що діти дошкільного віку здатні усвідомлювати цю важливу закономірність співжиття людей у соціумі. Із 76 відсотків опитаних дітей, які змогли дати адекватну відповідь на запитання, дві третини декларують необхідність надання підтримки людині, що відчуває труднощі у реалізації поставлених завдань, навіть якщо вона не звернулася за допомогою. Причому, позиції заперечення обирають лише діти двох перших вікових підгруп. Старші дошкільники однозначно моделюють ствердну відповідь, що вказує на набуття здатності правильно декодувати ситуацію й усвідомлення необхідності надання підтримки. Розмірковуючи над тим, що необхідно зробити реципієнту допомоги, отримавши підтримку, майже всі діти (94 відсотки) вказують на доречність висловлення подяки. Таким чином, діти дошкільного віку демонструють наявність первинних уявлень про вдячність та способи її вияву, що свідчить про засвоєння соціальних норм і зовнішніх стратегій їх вияву. Якщо ж дивитися на усвідомлення психологічної складової вдячності – переживання теплоти, зазначимо, що виокремлювати ці аспекти соціальних зв'язків дітям вдається важче. Майже половина опитаних (42 відсотки) не змогли дати

відповідь на питання: «Що відчуваємо ми до людини, яка нам допомогла?». У отриманих відповідях простежується три лінії доведень: позначення приємних переживань (56,5 відсотків), використання стратегій дії: гратися разом, віддячити (26,4 відсотки) та виокремлення узагальноної категорії «вдячність» (17,4 відсотки). Зазначимо, що ідея вдячності, як загального стану душі й емоційних переживань людини, зумовлених допомогою, виокремлюється лише старшими дошкільниками.

Важливою передумовою готовності дитини до просоціальної поведінки є усвідомлення можливостей оцінювання станів партнерів, які переживають певні ускладнення. Опитування показало, що діти пов'язують необхідність допомогти з погіршенням емоційного стану партнера. При цьому лише окремі діти вважають, що обличчя людини, яка переживає необхідність у допомозі, залишиться таким же як завжди. У всіх інших відповідях (84,3 відсотки) увага дітей зосереджується на виникненні смутку і його проявах. Що ж до причин виникнення утруднень, значна кількість дітей виявляють нездатність зрозуміти, чому погіршилося емоційне самопочуття партнера.

Дошкільний вік – важливий період набуття первинного досвіду здійснення просоціальних дій. Їх наслідком є поява у структурах самосвідомості дитини системи первинних уявлень про себе як суб'єкта просоціальної діяльності. Більшість дітей (78,4 відсотки) досить однозначні в оцінюванні бажання допомагати іншим. Лише п'ята частина дітей (19,6 відсотків) виокремлюють певні обмеження щодо свого бажання надавати підтримку, вказуючи на те, що роблять це не завжди. Оскільки такі обмеження зустрічаються лише у старших групах, можна говорити про посилення вибіркової у стосунках та її виокремлення у свідомості дитини до кінця періоду.

Важливу роль у прийнятті рішення про надання допомоги іншому виконують механізми самооцінювання та ідентифікації. Сприйняття себе в якості суб'єкта сприяння є важливою передумовою просоціальної активності. Як показало опитування, діти мають належну стимуляцію цих механізмів зі сторони дорослих. Відповідаючи на питання «Хто може назвати їх помічником» майже всі діти вказали на дорослих (92,2 відсотки), перш за все це батьки, прабатьки та вихователі дитячого садка. Це позитивна тенденція, яка сприяє формуванню елементів просоціального Я-образу. Як зазначає J. Grusec, називання дітей «добрими», веде до збільшення кількості просоціальних проявів [5]. Не зважаючи на те, що у реальному житті взаємодопомога між дітьми

представлена досить широко, виокремлення однолітків, у якості експертів, що оцінюють, прозвучало в дитячих відповідях досить рідко. Близькі позиції задекларовані дітьми і відносно свого звертання за допомогою. У 80 відсотках відповідей звучить посилення на дорослих. Лише у середній і старшій підгрупах діти вказують на готовність звертатися за допомогою до однолітків. Це вказує на те, що розгортання комунікативної потреби у взаємодії з рівними партнерами, яке спостерігається на п'ятому році життя, позначається і на системі уявлень дітей про потенційні джерела допомоги. Перевага дорослим надається і при виокремленні потенційних адресатів допомоги. Більше половини дітей (62 відсотки) вказують на те, що вони переважно допомагають дорослим. Окремі діти зазначають, що їхня допомога адресована як дорослим, так і одноліткам. Ідея допомоги рівним партнерам звучить лише у відповідях 17 відсотків опитаних. Декларування такої вибірковості пов'язана, на нашу думку, не лише з реальним станом справ, але й з тим, що дорослі частіше спрямовують увагу на необхідність допомоги та її надання. При цьому вони частіше оцінюють успішність дій, використовують різні форми стимулювання.

Готовність до просоціальної поведінки не лише передбачає наявність когнітивно-мотиваційних основ її надання, але і прийняття. Опитування показало, що більшість дошкільників (80 відсотків) не лише налаштовані на отримання допомоги, але й активно звертаються за нею. При цьому лише третина із них вводить певні обмеження, зазначаючи, що звертаються за допомогою не завжди. Зазвичай звертання за допомогою для дорослої людини не завжди є приємним. Це зумовлено багатьма причинами, серед яких центральні місця займають прагнення зайвий раз не турбувати інших та небажання знижувати рівень своєї компетентності і самооцінки. Як показали опитування, у дошкільному дитинстві більше половини дітей не виокремлюють ідей про незручність звертання за допомогою.

Як відомо, просоціальна поведінка передбачає здатність розпізнавати емоційні стани партнерів і емпатійно реагувати на негаразди інших. Для перевірки здатності дітей відчувати дискомфорт при спогляданні утруднень іншої людини дітям 4-6 років було запропоновано гіпотетичні сюжети трьох типів: споглядання персонажем ситуації травмування і переживання болю його партнером; втрати іншим улюбленої іграшки; переживання утруднення в реалізації ігрових завдань. У всіх сюжетах дітям було запропоновано поміркувати, як почуватимуться друзі,

спостерігаючи за ускладненням, яке переживає їх товариш, що вони будуть робити чи говорити при цьому. Зазначимо, що всі ситуації були взяті із реалій повсякденного життя дітей і є достатньо типовими. Не зважаючи на це, близько п'ятої частини учасників експерименту з поставленими завданнями не справилися. На нашу думку, це зумовлено неготовністю дітей до здійснення когнітивних операцій другого порядку, спрямованих на аналіз думок і переживань партнерів.

Аналіз висловлених суджень показує, що при вивченні самопочуття партнера, що споглядає травмування товариша, увага дітей зосереджується на двох аспектах: емоційних переживаннях і первинних мотиваційних ідеях. Усі міркування мотиваційної групи пов'язані з ідеєю допомоги потерпілому («треба допомогти»), у той час як судження емоційного блоку, навпаки, більш зорієнтовані на фіксацію власних емоційних станів спостерігача. Діти описують їх через категорії тривожних переживань. Увага до переживання особистісного дистресу, на нашу думку, зумовлена високою мірою орієнтації дітей, у ситуаціях цього типу, на допомогу дорослих. Емоційний стан постраждалого партнера виокремлюється рідше. Зазначимо, що розмірковування щодо відчуттів та переживань партнера для дітей є значно складнішими, ніж відповіді на питання поведінкового блоку.

Висновок. Проведені обстеження засвідчують, що діти дошкільного віку мають достатньо розвинену когнітивну та когнітивно-афективну основу просоціальної поведінки. Вони розуміють необхідність допомоги та її вплив на стани партнера, усвідомлюють, що сприяння є доречним не лише у відповідь на прохання іншого, але і з власної ініціативи. Основним орієнтиром у цьому питанні є наявність труднощів іншої людини. У той же час діти відчують невпевненість щодо здатності помічати проблеми іншого. При оцінюванні ситуації вони переважно зупиняються на виокремленні зовнішніх ознак переживання партнером проблемної ситуації. Важливим аспектом розвитку когнітивних основ просоціальної поведінки у дошкільному віці є започаткування процесу переходу розумінь у категорію ставлень. Одним із його виявів є поява здатності адекватно оцінювати людей залежно від їх позицій у ситуаціях з потенційним просоціальним контекстом.

Список використаних джерел

1. Гольцева Т. В. Особенности альтруистических представлений детей старшего дошкольного и младшего школьно-

- го возраста [Текст] : автореф. дис. ...канд. психол. наук / Т. В. Гольцева. – Орел, 2004. – 21 с.
2. Маленький альтруист: учимся вместе творить добро / под ред. К. Кару ; пер. с эст. Юлии Митрофановой. – Тарту, 2010. – 107 с.
 3. Пасічник А. В. Розвиток етичних уявлень дітей дошкільного віку в інтерактивному театрі / А. В. Пасічник // 36. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. – 2012. – Випуск 11. – С. 319–323.
 4. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника : монографія / [Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакитна та ін.] ; за ред. Т. О. Піроженко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 236 с.
 5. Grusec J. E The development of moral behavior and conscience from a socialization perspective / J. E Grusec , M. P. Chaparro, M. Johnston // Handbook of Moral Development. – London, 2006. – P.243–267.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Holtseva T. V. Osobennosti altruystycheskykh predstavleniy detei starsheho doshkolnoho y mladsheho shkolnoho vozrasta [Текст] : avtoref. dys. ...kand. psikhol. nauk / T. V. Holtseva. – Orel, 2004. – 21 s.
2. Malenkyi altruyst: uchymsia vmeste tvoryt dobro / pod red. K. Karu ; per. s est. Yulyy Mytrofanovoi. – Tartu, 2010. – 107 s.
3. Pasichnyk A. V. Rozvytok etychnykh uiavlen ditei doshkilnoho viku v interaktyvnomu teatri / A. V. Pasichnyk // Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuuka. – 2012. – Vypusk 11. – S. 319–323.
4. Stanovlennia vnutrishnoi kartyny svitu doshkilnyka : monohrafiia / [Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакитна та ін.] ; за ред. Т. О. Піроженко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 236 с.
5. Grusec J. E The development of moral behavior and conscience from a socialization perspective / J. E Grusec , M. P. Chaparro, M. Johnston // Handbook of Moral Development. –London, 2006. – P.243–267.

N.V. Korchakova. Development of cognitive and emotional basis of prosocial behavior at preschool age. The article deals with the issues of development of prosociality in childhood. The main purpose is extending the findings by examining children's understanding the essence and importance of help at the preschool age. The author notes that help-giving is

one of the main types of prosocial behavior. It is suggested that the process of ontogenetic development of prosociality includes three main stages: genetically determined intuitive forms of behavior, socially stimulated and dispositional-based ones.

Preschool age is a unique period in this developmental process, because at this time there is a transition from intuitive forms of help and support to the socially constructed ones, which are based on the children's primary representations of the features of people's social interaction in society. The development of the internal view of the world in this period has a major impact on the behavior in subsequent periods. It is noted that the study of prosocial attitudes of preschool children is carried out within the concept of personality moral development. The recent researches have indicated the discrepancies in the normative awareness and personality self-consciousness of preschooler: they know about altruistic strategy and understand its usefulness but they neglect it in their own behavior. The next issues, highlighted in the article, are the features of children's awareness of their own positions regarding the help-giving or standing by in potentially prosocial situation, and their understanding the evaluative processes in adults' and peers' interactions. The author considers the children's representations of the emotional states of the person in situations of the help receiving or neglecting it by the others. In addition the results showed the increasing the children's awareness of the role of verbal support at the end of preschool age. The author distinguishes the basic forms of such support: using the emotional calming techniques, referring to their own participation in solving the problem, pointing out the alternative ways of resource sharing.

Key words: prosociality, prosocial behavior, helping behavior, cognitive basis, awareness, representation.

Received July 12, 2016

Revised August 21, 2016

Accepted September 24, 2016

I.O. Kotyk

kotyk_i@mail.ru

S.V. Sarychev

kursk-psychol@yandex.ru

Способи підвищення надійності особистості та групи

Kotyk I.O. Ways of Group and Personal Reliability Increase / I.O. Kotyk, S.V. Sarychev // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 221–239.

I.O. Котик, С.В. Саричев. Способи підвищення надійності особистості та групи. У статті обґрунтовано концепцію особистісної надійності як системи характеристик особистості, що є основою успішної саморегуляції у різних сферах життєдіяльності. Показано, що надійність групи в напружених та екстремальних умовах спільної діяльності загалом може бути описана за допомогою таких показників: результативність; взаємодія членів групи; узгодженість дій. Надійність групового суб'єкта спільної діяльності, спілкування й відношень втілюється в особі лідера, здатного у напружених і екстремальних умовах до соціального пізнання й прогнозування, ефективної організації соціальних дій у групах і між групами. Виявлено способи підвищення особистісної та групової надійності: навчання груп спільній діяльності в різноманітних умовах, що спрямовується на вдосконалення їхньої підготовленості до спільної діяльності й вишкіл лідерів; актуалізація умов міжгрупової взаємодії, коли образ іншої, «більш успішної» групи, сам факт її присутності на спільному полі діяльності здійснює суттєвий вплив на стан цієї групи й основні параметри спільної діяльності; актуалізація внутрішніх ресурсів групи: встановлення оптимальної психологічної дистанції між індивідами в системі міжособистісних стосунків; яскраво виражене лідерство; досить високий рівень розвитку групи як колективу й високий рівень організованості групи; формування мотивації досягнення успіху; оптимізація емоційного налаштування на спільну діяльність; швидке й цілковите залучення кожного індивіда до спільної діяльності. Запропоновано програму підвищення надійності особистості та групи, представлено спеціально розроблені прийоми й соціотехніки навчання, що актуалізують ситуації міжгрупової взаємодії та внутрішні ресурси групи. Експериментально підтверджено ефективність пропо-

I.O. Kotyk – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

S.V. Sarychev – the scientific contribution of the co-author is 50% .

нованих способів на актуалізацію та підвищення надійності особистості та групи.

Ключові слова: надійність групи, особистісна надійність, актуалізація та підвищення надійності, мала група, спільна діяльність, організованість, суб'єктність, лідерство, оптимальні, напружені та екстремальні умови життєдіяльності.

И.А. Котик, С.В. Сарычев. Способы повышения надёжности личности и группы. В статье обоснована концепция личностной надёжности как системы характеристик личности, являющейся основой успешной саморегуляции в различных сферах жизнедеятельности. Показано, что надёжность группы в напряжённых и экстремальных условиях совместной деятельности в целом может быть описана с помощью следующих показателей: результативность; взаимодействие членов группы; согласованность действий. Надёжность группового субъекта совместной деятельности, общения и отношений воплощается в лице лидера, способного в напряжённых и экстремальных условиях к социальному познанию и прогнозированию, эффективной организации социальных действий в группах и между группами. Выявлены способы повышения личной и групповой надёжности: обучение групп совместной деятельности в различных условиях, направленное на совершенствование их подготовленности к совместной деятельности и обучение лидеров; актуализация условий межгруппового взаимодействия, когда образ другой, «более успешной» группы, сам факт её присутствия на общем поле деятельности оказывает значительное влияние на состояние этой группы и основные параметры совместной деятельности; актуализация внутренних ресурсов группы: установление оптимальной психологической дистанции между индивидами в системе межличностных отношений; ярко выраженное лидерство, достаточно высокий уровень развития группы как коллектива и высокий уровень организованности группы; формирование мотивации достижения успеха; оптимизация эмоционального настроения на совместную деятельность; быстрое и полное вовлечение каждого индивида в совместную деятельность. Предложена программа повышения надёжности личности и группы, представлены специально разработанные приёмы и социотехники обучения, актуализирующие ситуации межгруппового взаимодействия и внутренние ресурсы группы. Экспериментально подтверждена эффективность предлагаемых способов на актуализацию и повышение надёжности личности и группы.

Ключевые слова: надёжность группы, личностная надёжность, актуализация и повышение надёжности, малая группа, совместная деятельность, организованность, субъектность, лидерство, оптимальные, напряжённые и экстремальные условия жизнедеятельности.

Постановка проблеми. Дослідження групи як динамічної системи дає можливість розглядати у взаємозв'язку та єдності динамічні трансформації середовища, конкретні умови спільної діяльності групи і власне групу як таку. Група як суб'єкт спіль-

ної діяльності спроможна виявити себе повною мірою лише за умови максимальної, граничної реалізації власних можливостей. Надійність групового суб'єкта спільної діяльності, спілкування й відношень втілюється в особі лідера, здатного у напружених і екстремальних умовах до соціального пізнання й прогнозування, ефективної організації соціальних дій у групах і між групами.

Умови життєдіяльності малих груп в останні роки часто були екстремальними й напруженими, тому виразною на часі є необхідність поглибленого вивчення спільної діяльності, взаємодії та поведінки груп в екстремальних, напружених та оптимальних умовах поряд з умовами «стандартними». Практична потреба прогнозування процесу й результатів спільної діяльності малих соціальних груп у різних соціальних умовах посилює актуальність дослідження їхньої надійності. Одним із найважливіших питань, які доводиться розв'язувати під час організації та здійснення психологічного дослідження, є питання про активацію та способи підвищення надійності групи та особистісної надійності у групі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що філософським, психофізіологічним, психологічним, професійним аспектам проблеми надійності присвячені роботи А.К. Астаф'єва, Г.О. Балла, А.І. Берга, В.А. Бодрова, В.В. Горбунова, М.С. Корольчука, В.М. Крука, М.А. Котика, Б.Ф. Ломова, Д. Майстера, В.Е. Мільмана, В.Д. Небиліцина, Г.С. Никифорова, А.А. Піскопєля, О.С. Протанської, В.Г. Пушкіна, Н.В. Рібакової, С.В. Саричева, Є.Ю. Стрижова, В.С. Уакієва, В.В. Юдіна [1; 2; 6-8].

Особистісна надійність є фундаментальною, атрибутивною ознакою особистості, яка характеризує її здатність до прогнозованої відповідальної поведінки, пов'язаної з реалізацією соціальних відношень відповідно до групових норм і цінностей.

Надійність групи – системна соціально-психологічна властивість групи, яка актуалізується у напружених і екстремальних умовах спільної діяльності, що передбачають оптимізацію групової структури з пріоритетом спрямованості, розвиток здатності групи до орієнтування, самокерованість групи, специфічну структуру групового лідерства, котре охоплює стратегічне й тактичне лідерство, оптимальне реагування на помилку в спільній діяльності.

Основним методом дослідження надійності особистості й групи в напружених і екстремальних умовах спільної діяльності є соціально-психологічний експеримент за поєднання лабора-

торного та природного експерименту. В операціональному контексті надійність групи може бути загалом охарактеризована станом результативності групи, взаємодії та узгодженості дій її членів.

Поведінка та спільна діяльність групи в напружених, екстремальних умовах неодноразово ставали предметом досліджень у соціальній психології (О.І. Донцов, А.М. Лутошкін, В.В. Медведєв, Л.І. Уманський, В.О. Хащенко) [4; 10; 11]. Дослідження, здійснювані у деяких суміжних проблемних галузях соціальної психології (соціально-психологічний субсиндром стресу, стресостійкість групи, готовність до діяльності в напружених умовах і т.п.), обмежені аналізом феноменів стійкості групи (опірність, стійкість до перешкод, резистентність, стресостійкість тощо). Надійність особистості та групи як суб'єкта спільної діяльності у напружених та екстремальних умовах у психології до нинішнього часу недостатньо вивчена.

Предмет нашого дослідження – надійність особистості та групи – вимагає поєднання лабораторного та природного експериментів, оскільки повномасштабне відтворення екстремальних і напружених умов не є для нас прийнятним з етичних міркувань.

Формулювання мети статті. В умовах кардинальних соціальних і науково-технічних змін проблематика надійності наповнюється новим змістом і вимагає сучасних засобів розв'язання. Необхідність вивчення надійності групи зумовлена також і тим, що у напружених та екстремальних умовах вивчалась, головним чином, діяльність індивіда (найчастіше – діяльність індивіда, що здійснює операторську функцію). Спільна діяльність групи у вказаних ситуаціях досліджена ще не достатньо. Зворотний бік незадовільного рівня наукових знань про надійність групи в різних соціальних умовах становить проблема співвідношення і взаємного зв'язку особистісної та групової надійності. Надійна особистість у надійній групі може виявитися основою стійкої соціальної динаміки. Саме тому ми *мали на меті* побудувати стратегію, сконструювати методичний блок та реалізувати *експериментальне дослідження актуалізації та підвищення надійності групи й особистості у напружених та екстремальних умовах життєдіяльності*.

Виклад основного матеріалу дослідження. У наших попередніх статтях [1; 2] обґрунтовано концепцію особистісної надійності як системи характеристик особистості, що є основою успішної саморегуляції у різних сферах життєдіяльності. Ви-

явлено психологічні механізми надійності групи в напружених і екстремальних умовах спільної діяльності: розвинена орієнтувальна частина спільної діяльності, якісне збагачення й перетворення лідерства, активне звернення до групового досвіду спільної діяльності, збереження організаційного порядку, гнучкості й доцільні трансформації взаємодії членів групи, вдосконалення функціональної структури організації.

У результаті реалізації циклу експериментальних досліджень вдалося *виявити такі компоненти надійності групи*: групова свідомість; групова мотивація; спільність уявлень про організаційні міжособистісні стосунки; соціальна установка на збагачення організаційних стосунків у групі; збагачена волева групова саморегуляція; соціальна установка на успішне подолання ситуації організаційної невизначеності; оптимальна психологічна дистанція між членами групи в системі міжособистісних стосунків.

Обґрунтовано, що *надійність групи в напружених та екстремальних умовах спільної діяльності* загалом може бути описана за допомогою таких *показників*: результативність; взаємодія членів групи; узгодженість дій. Орієнтування особистості в організаційних характеристиках групи відбувається в процесі зіставлення нею власних індивідуально-психологічних можливостей і названих вище властивостей групи. Надійність групового суб'єкта спільної діяльності, спілкування й відношень втілюється в особі лідера, здатного в напружених і екстремальних умовах до соціального пізнання й прогнозування, ефективної організації соціальних дій у групах і між групами.

Результати констатувального дослідження стали опорою для розробки стратегії, програми та засобів активізації й підвищення надійності особистості та групи.

Навчання. Досить ефективним способом підвищення надійності груп нам видається навчання груп спільній діяльності в різноманітних умовах, що спрямовується на вдосконалення їхньої підготовленості до спільної діяльності й вишкіл лідерів. Не кожна робота в групі за своєю суттю є спільною. Група часто отримує як індивідуальні завдання, так і фронтальні, розраховані на всіх. І в тому і в іншому випадку між членами групи не виникає жодних нових зв'язків і стосунків.

Інша справа – завдання, що потребує від них об'єднаних зусиль, а розподіл обов'язків призведе до зародження стосунків взаємної відповідальності, взаємозалежної форми спільної діяльності, за якої психологічний зв'язок між людьми посилю-

ється настільки, що дії одного члена групи обов'язково повинні узгоджуватися з діями іншого, бути орієнтованими не на себе, а на досягнення спільної мети. А.С. Макаренко спеціально посилював взаємну відповідальність вихованців, створюючи для цього зведені загони (у них чітко проєктувались ділові стосунки, завжди був старший, причому роль старшого виконували всі по черзі) для виконання повсякденних справ. У таких невеликих загонах (2-5 людей) збагачувався психологічний зв'язок між людьми й формувалися такі важливі організаційні якості, як здатність наказувати й здатність підкорятися, без яких не є можливим існування самого колективу [3]. Для навчальних груп можемо рекомендувати такі форми спільної діяльності на практичних і лабораторних заняттях: виконання завдань у бінарних групах (діадах) і мікрогрупах, коментування усних відповідей і рецензування письмових робіт з наступним їх обговоренням у групі.

При цьому варто дотримуватися таких умов:

- навчальне завдання повинно бути значущим, викликати інтерес усієї групи, а також наявних у її складі мікрогруп;
- група має бути забезпечена навчальним і методичним матеріалом (підручники, задачник, тексти, роздатковий матеріал і т. п.), з яким члени групи змогли б працювати самостійно;
- викладач повинен налаштувати групу на активний пошук спільного розв'язання навчального завдання.

Уведення різноманітних форм спільної взаємозалежної навчальної діяльності (поряд з індивідуальною і фронтальною) помітно інтенсифікує ділове спілкування всередині групи, при цьому значно розширюється взаємна допомога, доброзичливість: одні члени групи добровільно надають допомогу, інші охоче її приймають. Необхідно виключити умови, за яких можлива лише показна участь у спільній роботі.

Громадська, трудова, спортивна і культурно-масова діяльність також наділені багатими можливостями для розвитку особистості. Спираючись на взаємозв'язок у спільній діяльності, групі можна довірити розв'язання таких важливих питань, як надання взаємодопомоги у навчанні, формування навичок у трудових загонах на літній та осінній періоди, підведення підсумків трудового семестру, організацію різновікових загонів за місцем проживання, шефство над малюками.

У методичному аспекті такого виду організації спільної діяльності групи рекомендується досягати постановкою перед ко-

лективом соціально значущих завдань із дотриманням наступних правил:

- організувати досягнення спільних цілей самостійно (за мінімальною участю педагога);
- виконувати завдання (навіть велике, скажімо, підготовку до вечора інсценізованої пісні, диспуту, конкурсу) у короткі терміни – 3-4 дні;
- опиратися, в основному, на підручні матеріали, не вимагати дорогих та дефіцитних речей;
- в разі невдач і труднощів звертатися за порадою та допомогою насамперед до інших груп;
- по можливості представляти результати діяльності групи публічно, перед усім колективом навчального закладу (стінгазети, бойові листки, вісники «громадської активності групи»).

Для організації та виконання групових завдань варто ознайомити лідерів-організаторів із «Правилами організаторської роботи» (за Л.І. Уманським) [10]. Лідери повинні засвоїти основні складові організаторської роботи:

- поставити мету й чітко з'ясувати, в чому полягає суть завдання;
- створити відповідний для конкретної справи тип організації (тобто обрати форму, яка найбільше підходить виконуваній справі – штаб, комісія, зведений загін у 3-5 людей, група загалом і т.д.);
- варто дібрати найбільш ефективні способи досягнення мети: ознайомлення членів групи із завданням, вивчення інструкцій, обставин і т.д.;
- потрібно визначити, з допомогою яких людей можна досягнути мети найшвидше і з найкращим результатом;
- потрібно добросовісно поміркувати про необхідні інструменти та матеріали;
- варто правильно розрахувати час на всі етапи виконання завдання й суворо дотримуватись часових рамок;
- поміркувати, у який спосіб вестиметься облік виконаної роботи, як може бути організований дієвий контроль [10].

Лідер-організатор повинен ще до початку роботи мати чітке уявлення про всі сторони мети, тобто чітко виокремити названі елементи організації. Систематичне зведення цих елементів і є, по суті, організаційним планом (усе потрібно робити в конкретній формі). Для організаторів корисно, приступаючи до роботи, взяти до рук олівець і на папері дати відповіді на всі поставлені

питання. Потрібно пам'ятати про всі можливі випадковості на шляху реалізації плану й бути готовим до найгіршого варіанта.

У ході навчання груп корисною виявилася одна з розроблених нами соціотехнік – методика актуалізації надійності групи [7].

Мета – підвищення надійності групи, стимулювання специфічного лідерства.

Методичні засоби – прилад-модель «Арка».

Процедура складається з трьох етапів.

- 1 етап: діагностика основних характеристик групи у нормальному режимі роботи з «Аркою».
- 2 етап: підвищення напруженості режиму роботи за рахунок зміни умов діяльності (ізолювання лідера, організаційна перебудова, створення умов дефіциту часу тощо).
- 3 етап: корекція діяльності групи, що передбачає групове обговорення перебігу роботи, формування навичок організаторської діяльності й психічної саморегуляції і т.п. Методика забезпечує також деякі групові психокорекційні ефекти:
 - зростання надійності групи;
 - вдосконалення лідерства;
 - скорочення психологічної дистанції в групі;
 - оптимізація статусної структури колективу.

Актуалізація умов міжгрупової взаємодії. Образ іншої групи, навіть сам факт її присутності на спільному полі діяльності, суттєво впливає на стан цієї групи й основні параметри спільної діяльності.

Образ іншої, «більш успішної» групи виконує функції регулятора згуртованості навіть у тих умовах, в яких група швидко стомлювалася. Аналогічний вплив здійснює фактор присутності інших груп на спільному «полі діяльності». Випробовуючи групи в умовах нарощування, підвищення емоційного фону (спочатку група, яка проходила випробування, збирала «Арку» в умовах ізоляції, потім – у присутності іншої групи і, нарешті, в умовах змагання з іншою групою), ми встановили, що час виконання експериментального завдання значно поліпшився. Отож, можемо стверджувати, що ефективність і результативність його розв'язання залежать від емоційного фону ситуації.

Більш об'ємно описуваний нами ефект виявляється в умовах змагання між групами. Це спонукає кожную групу вправлятися у виконанні спільних дій, в ході яких здійснюється взаємне «підлаштування» активності індивідів, формується вміння «орієнтуватися» на інших і «вписувати» власну активність у спільну діяльність.

У процесі взаємодії кожна група досить виразно «бачить» себе на фоні інших груп і переживає «публічне самовідчуття», що стає потужним стимулом для розвитку активності й збагачення групових цілей (спрямованості групи). Адекватне самосвідомлення власного «колективного Я» створює сприятливі можливості для підвищення ефективності спільної діяльності, розвитку ініціативи, творчості тощо.

С.В.Саричевим, Ю.О. Луневим та О.С. Чернишевим розроблено й апробовано соціотехніку формування міжгрупової співпраці [15]. Мета – формування установок на міжгрупову співпрацю та закріплення їх у реальній взаємодії.

Методичні засоби – прилади-моделі спільної діяльності «Арка» (2 шт.).

Процедура складається з трьох етапів: спочатку група працює автономно, потім – у присутності іншої групи, і нарешті – в умовах взаємозалежної міжгрупової діяльності. Виокремлення етапів зумовлене необхідністю актуалізації групових процесів у різних умовах міжгрупової взаємодії – від очікуваного контакту до взаємодії груп у її взаємозалежній формі. Потрібний психокорекційний ефект методики виражається в тому, що вона створює умови:

- для підвищення статусу групи у міжгрупових стосунках;
- скорочення психологічної дистанції між групами;
- набуття позитивного досвіду реальної міжгрупової спільної діяльності;
- зростання значущості основного колективу.

Цей метод передбачає також виконання процедури «Групове рішення» [13].

Процедура складається з трьох етапів.

1 етап: індивідуальна робота з питальником «Вибір» з метою вибору бажаного типу організації міжгрупової діяльності.

2 етап: групове обговорення проблеми ефективності аналізованих типів організації міжгрупової діяльності в умовах центру (або школи).

3 етап: актуалізація узгодженого групового рішення.

Таким чином, через інформування щодо ефективності діяльності груп досягається забезпечення необхідного робочого напруження (напруженості, зусилля), а присутність інших груп відіграє роль додаткового стимулу.

Актуалізація внутрішніх ресурсів групи. Надійність групи в напружених та екстремальних умовах спільної діяльності

можна зберегти й навіть підвищити, якщо актуалізувати соціально-психологічні ресурси групи, перераховані нижче.

Встановлення оптимальної психологічної дистанції між індивідами в системі міжособистісних стосунків (зменшення кількості соціометричних «зірок» і відсутність аутсайдерів та зневажуваних). Цей ресурс може бути актуалізований через соціотехніку «розвиток здатності особистості до соціальної інтеграції».

Дослідження молодіжних груп дозволили виявити доволі численну групу юнаків та дівчат, які відчувають дискомфорт, переживають певні труднощі в процесі входження до нової соціальної спільноти. Якщо коло спілкування перевищує 20-30 осіб (середня наповнюваність навчальної групи), ця категорія молодих людей підпадає під вплив ефекту знеособлення та індивідуалізації у великих соціумах.

Необхідно допомогти членам групи віднаходити баланс між індивідуальним і груповим рівнями життя, відчувати радість спільних переживань та дій у групі.

Компоненти реалізації:

- висока інтенсивність і обсяг внутрігрупових та міжгрупових інтеракцій, що здійснюються в єдиному просторово-часовому масштабі;
- багаторівневий характер взаємодії індивіда з групою (сенсомоторний, інтелектуальний, емоційний, перцептивний рівні);
- колективне переживання спільних емоційних станів.

Яскраво виражене лідерство припускає наявність стратегічних і тактичних лідерів, поєднання лідерських і сублідерських функцій у багатьох членів групи, сумісність лідерів. Як свідчать дані експериментального дослідження надійності групи, лідери, утворюючи сильну меншість групи, вирізняються цілісним, «концептуальним» баченням умов реалізації спільної діяльності й відіграють провідну роль у підготовці плану майбутньої спільної діяльності. На стадії реалізації спільної діяльності лідери здійснюють контроль і корекцію спільних дій, керують взаємодією членів групи, а також мотивують групу на досягнення найкращого з можливих результату.

Досить високий рівень розвитку групи як колективу й високий рівень організованості групи. Актуалізація цього внутрігрупового ресурсу дозволяє досягнути внутрішньої єдності (згоди) на основі соціально важливих мотивів, беззастережного прийняття цілей вищої організації. При цьому в спілкуванні реалі-

зується поважне ставлення один до одного й водночас присутня досить висока вимогливість до кожної особистості. Формується непримиренність до порушників основних колективних норм і цінностей. Керувати групами з високим рівнем розвитку важко в тому сенсі, що вони потребують адекватного рівня управління, не йдуть на компроміси, не бояться ризикувати тощо. Однак суб'єктність і надійність груп такого роду створюють значний потенціал для ефективного здійснення спільної діяльності в широкому спектрі умов.

Формування мотивації досягнення успіху. Актуалізація названого ресурсу має на меті формування позитивної соціальної мотивації, «соціального оптимізму» особистості. Відомо, що вимоги навчальних організацій до особистості учня виявляються досить недиференційованими та мають жорсткий характер. Частина учнів не може впоратися з дотриманням усіх вимог і, як наслідок, у них формується синдром «страху помилки», а отже, знижується ініціативність. У рамках нашої робочої концепції ініціативність виступає важливим параметром суб'єктності особистості – основи її позитивного самовизначення.

Соціотехніка формування мотивації досягнення успіху ґрунтується на актуалізації двох факторів: ініціативності особистості й емоційного прийняття та підтримки соціальної активності особистості.

Компоненти реалізації:

- створення норм колективної поведінки, що потребують участі кожного члена групи в обговоренні, підготовці й реалізації групових справ;
- упровадження тематичного й організаційного «багатства заходів», у якому кожен може знайти своє місце;
- створення «мікроситуацій соціального керівництва» для кожного члена групи;
- упровадження системи групових ритуалів емоційної підтримки;
- високе емоційне (фестивальне) налаштування на творчість;
- обов'язкова демонстрація знань і умінь на внутрігруповому та міжгруповому рівнях з гарантією мінімального успіху;
- поліфункціональний характер діяльності, розмаїття соціальних ролей;
- стимулювання спонтанності в плануванні й реалізації діяльності.

Прагнення членів групи дотримуватись поважного ставлення одне до одного, уникати конфліктів і одразу вгамовувати напругу, що виникає в стосунках. Іноді це набуває форми установки, а подекуди групи провадять свою лінію свідомо, навіть маючи попередні домовленості. Результатом стає підвищена задоволеність індивідів від самого факту спільних дій, досягнення колективних цілей і позитивна емоційна розрядка після успішного подолання труднощів.

Оптимізація емоційного налаштування на спільну діяльність. Оптимізація емоційного налаштування на спільну діяльність є засадничою складовою ефективних психологічних засобів змін особистості в групі, для її реалізації розроблено соціотехніку регуляції емоційного налаштування.

Компоненти реалізації:

- неочікувані зміни порядку денного або плану заходів («організаційні сюрпризи»);
- ігрові експромти педагогів і психологів під час масових заходів;
- зйомка та демонстрація відеофільмів, фоторепортажів, що оперативно відображають найбільш значущі події в житті групи й організації.

Швидке й цілковите залучення кожного індивіда до спільної діяльності як на рівні прийняття її цілей, мотивів і завдань, так і на рівні практичного сприяння їхній реалізації, тобто втілення принципу зосередженості й актуалізації функцій групи як організованої системи.

В експериментальному дослідженні надійності групи знайшло підтвердження теоретичне припущення О.С. Чернишева [14] про соціально-психологічний механізм залучення індивідів через розкриття їхніх індивідуально-психологічних можливостей у межах відповідних організаційних характеристик групи.

Виявилось, що повнота розподілу осіб за основними характеристиками організованості залежить від значущості кожного параметру в соціально-психологічній структурі колективу. Найбільша кількість осіб зіставляються зі спрямованістю й самокерованістю, потім спостерігається зниження залучення до діяльності. Характер зниження останнього параметру залежить від рівня розвитку колективу. У високоорганізованих колективах залучення знижується розмірено, у малорозвинених групах воно спадає стрибкоподібно. Зіставлення цієї тенденції з життєвими показниками колективів (успішність діяльності, рівень зрілості) дозволяє дійти висновку, що оптимальним варіантом є поступо-

ве, пропорційне значущості характеристик зниження залучення. Проекція організаційної активності індивідів на орієнтири – організаційні характеристики – забезпечує більш високий рівень соціальної перцепції в групі.

Експериментальне формування надійності групи.

Дослідження соціально-психологічних основ надійності групи в напружених умовах було б неповним без експериментального формування групи, що наділена яскраво вираженими показниками надійності, тобто надійної групи. У філософських дослідженнях зазначається, що це, насамперед, проблема вироблення засобів, що дозволяють створювати об'єкти, наділені надійністю, тобто йдеться про суто методологічну проблему [6]. Такий ракурс аналізу відкриває, що надійність певного об'єкта має розглядатися, насамперед, як така властивість, котра цей об'єкт формує. При цьому акцентується на значущості організаційних засобів і уявлень, які адресовані самому суб'єкту, чия надійність формується та підтримується. Вони заґрунтовуються у «властивостях самонадійності суб'єкта», що отримали назву самооптимізації, саморегуляції, самоконтролю [6, с. 336].

Теоретичними засадами розробки експериментального формування надійності групи стало положення А.В. Петровського про соціально-психологічні механізми взаємодії особистості й колективу, про феномен «інкорпорації особистості в колектив і колективу в особистість», що виступає одним із критеріїв рівня розвитку групи [9].

В експериментальному дослідженні організованості групи, здійсненому О.С. Чернишевим, було виявлено подібні соціально-психологічні механізми, що знаходять прояви в організованості групи. За його даними, взаємозв'язок особистості й групи реалізується через актуалізацію особистісних властивостей окремих індивідів у відповідних організаційних характеристиках групи: спрямованості активності, узгодженості дій, самокерованості, лідерстві, стресостійкості, міжгруповій єдності. Названі параметри розвиваються на основі відповідних індивідуально-психологічних особливостей членів групи [14].

Орієнтування особистості в організаційних характеристиках групи відбувається в процесі зіставлення нею власних індивідуально-психологічних можливостей і названих вище властивостей групи. Відтак віднаходяться властивості, за допомогою яких особистість виражає саму себе, посилюючи (зміцнюючи, забезпечуючи і т.д.) певну організаційну характеристику групи, що є дуже важливим для функціонування групи як цілості. Орга-

нізаційні характеристики групи виступають одночасно й орієнтиром, і «плацдармом» для самовизначення особистості в групі відповідно до її власної індивідуальності. Завдяки цьому кожен член групи отримує можливість зробити свій внесок у зміцнення організованості колективу й самоствердитися на цьому соціально значущому ґрунті [14].

Відштовхуючись від уявлення про лідерство як соціально-психологічний механізм інтеграції групи, її саморозвитку, вважаємо, що процес формування надійності групи доцільно здійснювати «зсередини», через стимулювання перебігу її самостійного формування, за допомогою спеціального відбору лідерського «ядра». Особи, наділені організаторськими здібностями, ініціативні, ті, хто виявляє готовність до підвищеної відповідальності, утворюють лідерський актив, який, зі свого боку, стає джерелом організаційної активності групи. Лідери, виконуючи організаційні функції, суттєво впливають на формування мотивації групової діяльності, її спрямованості.

У цьому зв'язку доречно залучити до процесу формування надійності групи такі процедури:

- формування лідерського активу – «ядра» майбутньої групи;
- доукомплектування групи до необхідної кількості її членів.

Отже, на відміну від традиційних підходів до формування групи, що передбачають провідну роль у цьому процесі зовнішніх навчальних і керівних впливів [4; 5], наш підхід до формування надійних груп передбачає пріоритет внутрішніх детермінант розвитку (лідерське «ядро», організаційне самоврядування, готовність залучитися до спільної діяльності тощо) [1; 2; 12].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Дослідження соціально-психологічних основ надійності групи дозволяє побачити її як системну психологічну характеристику групи, що актуалізується у напружених та екстремальних умовах. Результати дослідження надійності малої соціальної групи дозволяють сформулювати певні висновки.

Поєднання суб'єктності, надійності й організованості надає групі статусу суб'єкта спільної діяльності, спілкування й відношень, а отже – забезпечує високу ефективність у різних аспектах життєдіяльності групи.

За своїм психологічним змістом надійність групи постає як система групових мотивів і соціальних установок на вдосконалення організації спільної діяльності групи в напружених умовах.

Психологічними механізмами надійності групи в напружених і екстремальних умовах спільної діяльності є: розвинена орієнтувальна частина спільної діяльності, якісне збагачення й перетворення лідерства, активне звернення до групового досвіду спільної діяльності, збереження організаційного порядку, гнучкості й доцільні трансформації взаємодії членів групи, вдосконалення функціональної структури організації.

Соціально-психологічними компонентами надійності групи в напружених і екстремальних умовах спільної діяльності виступають: групова мотивація, групова свідомість, однозначність образу організаційних міжособистісних стосунків, соціальна установка на збагачення організаційних відношень у групі, збагачена групова воляова саморегуляція, соціальна установка на успішне подолання ситуації організаційної невизначеності, оптимальна психологічна дистанція між індивідами в системі міжособистісних стосунків у групі.

Надійність групового суб'єкта спільної діяльності, спілкування й відношень втілюється в особі лідера. Здатність лідера до соціального пізнання й прогнозування, організації соціальних дій у групах і між групами сприяє виявленню в напружених і екстремальних умовах групових потенціалів, що не можуть бути встановлені в оптимальних і «стандартних» соціальних умовах.

Основними способами підвищення надійності групи є здійснювані через спеціально розроблені прийоми й соціотехніки навчання, актуалізація ситуацій міжгрупової взаємодії, актуалізація внутрішніх ресурсів групи.

Надійна група може бути сформована через відбір лідерського «ядра» з кількості осіб, які мають намір і є реально готовими залучитися до групової активності щодо організаційних властивостей групи «лідерство» та «стресостійкість», і наступного доукомплектування складу групи до необхідної кількості її членів. Такий підхід до формування надійних груп надає перевагу внутрішнім детермінантам і стимулюванню процесів самоформування, на відміну від традиційних підходів, що передбачають провідну роль зовнішніх навчальних і керівних впливів.

Список використаних джерел

1. Котик І.О. Експериментальне дослідження надійності особистості й групи в напружених і екстремальних умовах життєдіяльності / І.О.Котик, С.В.Саричев // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієн-

- ка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 33. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С.291–313.
2. Котик І.О. Надійність групи та особистісна надійність у групі / І.О.Котик, С.В.Саричев // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 32. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С.245–265.
 3. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с.
 4. Медведев В.В. Экспериментальная установка для исследования согласованности групповых действий и рационального подбора групп / В.В. Медведев // Вопросы психологии. – 1967. – № 2. – С. 166–168.
 5. Обозов Н.Н. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Н.Н. Обозов // Методология исследования по инженерной психологии и психологии труда. – Л. 1974. Ч. 1. – С. 111–121.
 6. Пископшель А.А. Историко-методологический анализ концепции надёжности социотехнических систем: дисс. ... д-ра филос. наук: 13.00.01 / А.А. Пископшель. – М., 1995. – 362 с.
 7. Сарычев С.В. Разработка методики актуализации надёжности группы / С.В. Сарычев, Ю.Л. Лобков // Теоретические и практические проблемы психологии образования: материалы научно-практической конференции, посвященной 110-летию С.Л. Рубинштейна. – Смоленск : Изд-во СГПУ, 1999. – С. 175–177.
 8. Сарычев С.В. Социально-психологические аспекты надёжности группы в напряжённых ситуациях совместной деятельности / С.В. Сарычев, А.С. Чернышев. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 180 с.
 9. Социальная психология / под ред. А.В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
 10. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
 11. Хащенко В.А. Программа комплексного исследования жизнедеятельности личности и группы в экстремальных условиях / В.А. Хащенко // Методики психологической

- диагностики личности и группы. – М.: ИП АН СССР, 1990. – С. 150–190.
12. Чернышев А.С. Комплексная методика комплектования молодежных групп / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев, С.В. Сарычев // Социально-психологические методы практической работы в коллективе: диагностика и воздействие. – М. : ИП АН СССР, 1990. – С. 38-46.
 13. Чернышев А.С. Оптимизация жизнедеятельности как основа социально-психологической помощи молодёжи / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев. – Курск, 1998. – 90 с.
 14. Чернышев А.С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива (на материалах исследования молодежных групп и коллективов): автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / А.С. Чернышев. – М., 1980. – 65 с.
 15. Чернышев А.С. Экспериментальная методика изучения межгруппового взаимодействия / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев, С.В. Сарычев, А.В. Корнев // Методики социально-психологической диагностики. – М. : ИП АН СССР, 1990. – С. 162–170.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Kotyk I.O. Eksperymental'ne doslidzhennya nadiynosti osobystosti y hrupy v napruzhenykh i ekstremal'nykh umovakh zhyttyedyial'nosti / I.O.Kotyk, S.V.Sarychev // Problemy suchasnoyi psykhohohiyi: Zbirnyk naukovykh prats' Kam»yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykhohohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny / za nauk. red. S.D.Maksymenka, L.A.Onufriyevoyi. – Vyp. 33. – Kam»yanets'-Podil's'kyu : Aksioma, 2016. – S. 291–313.
2. Kotyk I.O. Nadiynist' hrupy ta osobystisna nadiynist' u hrupi / I.O.Kotyk, S.V.Sarychev // Problemy suchasnoyi psykhohohiyi: Zbirnyk naukovykh prats' Kam»yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykhohohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny / za nauk. red. S.D.Maksymenka, L.A.Onufriyevoyi. – Vyp. 32. – Kam»yanets'-Podil's'kyu : Aksioma, 2016. – S. 245–265.
3. Makarenko A.S. O vospitanii / A.S. Makarenko. – М. : Politizdat, 1988. – 256 с.
4. Medvedev V.V. Eksperimental'naya ustanovka dlya issledovaniy soglasovannosti gruppovykh dejstvij i racional'nogo podbora

- grupp / V.V. Medvedev // Voprosy psihologii. – 1967. – № 2. – S. 166–168.
5. Obozov N.N. Metody ehksperimental'nogo issledovaniya social'no-psihologicheskikh fenomenov / N.N. Obozov // Metodologiya issledovaniya po inzhenernoj psihologii i psihologii truda. – L. 1974. Ch. 1. – S. 111–121.
 6. Piskoppel' A.A. Istoriko-metodologicheskij analiz koncepcii nadyozhnosti socio-tekhnicheskikh sistem: diss. ... d-ra filos. nauk: 13.00.01 / A.A. Piskoppel'. – M., 1995. – 362 s.
 7. Sarychev S.V. Razrabotka metodiki aktualizacii nadyozhnosti gruppy / S.V. Sarychev, Yu.L. Lobkov // Teoreticheskie i prakticheskie problemy psihologii obrazovaniya: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 110-letiyu S.L. Rubinshtejna. – Smolensk: Izd-vo SGPU, 1999. – S. 175–177.
 8. Sarychev S.V. Social'no-psihologicheskie aspekty nadyozhnosti gruppy v napryazhennykh situacijah sovместnoj deyatel'nosti / S.V. Sarychev, A.S. Chernyshev. – Kursk : Izd-vo KGPU, 2000. – 180 s.
 9. Social'naya psihologiya / pod red. A.V. Petrovskogo. – M. : Prosveshchenie, 1987. – 224 s.
 10. Umanskij L.I. Psihologiya organizatorskoj deyatel'nosti shkol'nikov / L.I. Umanskij. – M. : Prosveshchenie, 1980. – 160 s.
 11. Hashchenko V.A. Programma kompleksnogo issledovaniya zhiznedeyatel'nosti lichnosti i gruppy v ehkstremaal'nykh usloviyah / V.A. Hashchenko // Metodiki psihologicheskoy diagnostiki lichnosti i gruppy. – M. : IP AN SSSR, 1990. – S. 150–190.
 12. Chernyshev A.S. Kompleksnaya metodika komplektovaniya molodezhnykh grupp / A.S. Chernyshev, Yu.A. Lunev, S.V. Sarychev // Social'no-psihologicheskie metody prakticheskoy raboty v kollektive: diagnostika i vozdejstvie. – M. : IP AN SSSR, 1990. – S. 38–46.
 13. Chernyshev A.S. Optimizaciya zhiznedeyatel'nosti kak osnova social'no-psihologicheskoy pomoshchi molodezhi / A.S. Chernyshev, Yu.A. Lunev. – Kursk, 1998. – 90 s.
 14. Chernyshev A.S. Social'no-psihologicheskie osnovy organizovannosti pervichnogo kollektiva (na materialah issledovaniya molodezhnykh grupp i kollektivov): avtoref. diss. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.05 / A.S. Chernyshev. – M., 1980. – 65 s.
 15. Chernyshev A.S. Eksperimental'naya metodika izucheniya mezhgruppovogo vzaimodejstviya / A.S. Chernyshev,

Yu.A. Lunev, S.V. Sarychev, A.V. Kornev // Metodiki social'no-psihologicheskoy diagnostiki. – M. : IP AN SSSR, 1990. – S. 162–170.

I.O. Kotyk, S.V. Sarychev. Ways of Group and Personal Reliability Increase. In the article the authors regard the concept of personal reliability as a system of individual characteristics that serve as the basis of successful self-regulation in various spheres of life. They prove that the group reliability in intense and extreme conditions of joint activities in general can be described with the following parameters: effectiveness, group members' interaction, coherence of actions. Reliability of the group entity of joint activities, communication and relationships embodies in the person of a leader, who is capable of social cognition and prognosis, of effective organization of social actions in groups and between groups in intense and extreme conditions. The authors discuss the ways to improve personal and group reliability: joint activities groups education in a variety of conditions aimed at improving their readiness for joint activities and training of leaders; updating of conditions of interactions between groups, when the image of the other, «more successful» group, the very fact of its presence on the common field of activity makes a significant impact on the group state and main parameters of joint activities; updating of internal group resources: establishment of an optimal psychological distance between individuals in the system of interpersonal relationships; pronounced leadership; rather high level of group development as a team and high level of group organization; motivation to succeed; optimization of emotional settings for joint activities; rapid and complete involvement of every individual into joint work. The article offers the program of personal and group reliability increase, presents specially developed methods and social techniques of education, which actualize the situations of interactions between groups and group internal resources. The authors experimentally confirm the effectiveness of the proposed methods for updating and improving individual and group reliability.

Key words: group reliability, personal reliability, activation and increase of reliability, small group, joint activities, ability at organization, subjectivity, leadership, optimal, intense and extreme conditions of life.

Received July 11, 2016

Revised August 12, 2016

Accepted September 15, 2016

Теоретичні підходи до пояснення природи психологічного насильства в родині

Kocherhina I.A. Theoretical approaches to explain the nature of psychological abuse in the family / I.A. Kocherhina // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. KostiuK Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 240–253.

І.А. Кочергіна. Теоретичні підходи до пояснення природи психологічного насильства в родині. У статті висвітлено результати теоретичних досліджень проблеми природи насильства, зокрема психологічного. Проаналізовано різні точки зору вчених на природу психологічного насильства, їх трактування причин насильства. Стверджується, що існує можливість класифікування поглядів авторів на природу насильства з точки зору біологічного, психопатологічного, системного, соціального та феміністичного теоретичних підходів. Підкреслено, що насильство може мати біологічні, генні, соціологічні детермінанти. Проаналізовано з різних точок зору соціальні, міжособистісні та внутрішньоособистісні фактори виникнення насильства. Показано, що причини виникнення насильства в родині можуть існувати в різних сферах: індивідуальних особливостей людини, міжособових стосунків, суспільній тощо. Підкреслено стійкий, тривалий характер психологічного насильства. Наголошено на контролі, домінуванні, деспотизмі як основі психологічного насильства. Встановлено, що психологічне насильство є навмисним впливом на іншу особу, який має негативні, деструктивні наслідки. Визначено, що насильство в родині найчастіше здійснюється чоловіками щодо дружини.

Обґрунтовано важливість розуміння чинників насильства, його особливостей, форм вияву для розроблення найбільш ефективних стратегій надання психологічної підтримки особам, які зазнають насильства в родині, а також і тим, які мають схильність до жорстокої образливої поведінки щодо інших.

Ключові слова: психологічне насильство, образлива поведінка, жорстоке поводження, біологічний підхід, психопатологічний підхід, системний підхід, соціальний підхід, феміністичний підхід.

І.А. Кочергіна. Теоретические подходы к объяснению природы психологического насильства в семье. В статье освещены результаты те-

оретических исследований проблемы природы насилия, в том числе психологического. Проанализированы различные точки зрения учёных на природу психологического насилия, их трактовка причин насилия. Утверждается, что существует возможность классификации взглядов авторов на природу насилия с точки зрения биологического, психопатологического, системного, социального и женского теоретических подходов. Подчёркнуто, что насилие может иметь биологические, генные, социологические детерминанты. Проанализированы с разных точек зрения социальные, межличностные и внутриличностные факторы возникновения насилия. Показано, что причины возникновения насилия в семье могут существовать в различных сферах: индивидуальных особенностей человека, межличностных отношений, общественной и т.д. Рассмотрено контроль, доминирование, деспотизм как основу психологического насилия. Установлено, что психологическое насилие является преднамеренным воздействием на личность, который имеет негативные, деструктивные последствия. Определено, что насилие в семье чаще всего осуществляется мужчинами в отношении жён.

Обоснована важность понимания факторов насилия, его особенностей, форм проявления для разработки наиболее эффективных стратегий оказания психологической поддержки лицам, которые подвергаются насилию в семье, а также и тем, которые имеют склонность к жестокому оскорбительному поведению по отношению к другим.

Ключевые слова: психологическое насилие, оскорбительное поведение, жестокое обращение, биологический подход, психопатологический подход, системный подход, социальный подход, феминистический подход.

Постановка проблеми. Сьогодні проблема психологічного насильства в родині є досить поширеною. У світі, а також і в Україні, все більше людей говорять про те, що часто стикаються зі словесними образами, агресивністю, нестриманістю тощо. Психологічне насильство – це навмисний вплив, який скерований на іншу людину, має негативне забарвлення та негативні наслідки, а також базується на владі, домінуванні, деспотизмі та контролі. За даними Американської гуманістичної організації, переважаючи більшість потерпілих (близько 95%) від сімейного насильства у світі становлять жінки й дівчата [3].

Що ж виступає причиною виникнення психологічного насильства в родині? Відповідь на це питання є важливою з точки зору передбачення та запобігання повторному виникненню цього насильства. Вивчення та аналіз наявних теоретичних та практичних досліджень проблеми насильства в родині, зокрема і психологічного насильства, є доцільним для визначення причин, факторів, форм насильства, а також особливостей психологічної

підтримки тим особам, які зазнають насильства та особливостей корекційної роботи з особами, які схильні до жорстокого поводження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Кількість публікацій щодо насильства в родині поступово зростала в останні десятиліття. У 1970-1980-х роках дослідниками робився акцент на вивченні особливостей явища насильства [6]. У 1990-х роках дослідження насильства у родині супроводжувались порівняннями та спробами визначити, чим відрізняються чоловіки, які схильні до жорстокої поведінки, та чоловіки, які не характеризуються такою поведінкою [15;18]. Дотепер дослідження у цій області є здебільшого описовими та порівняльними [17]. Дослідження науковцями психологічного насильства часто ґрунтується на таких підходах до його аналізу: вивчення форм і проявів психологічного насильства та дослідження його наслідків [14]. Також важливим є вивчення індивідуальних особливостей особи, що здійснює насильство, для подальшого процесу реабілітації та психологічної підтримки таких осіб [21].

Більш детальний опис наслідків психологічного насильства знаходимо в працях А. Томісона, Дж. Туччі, а також у Г. Мустафаєва, який досліджував особливості жінок-жертв сімейного насильства [2; 22].

А. Каннінгем безліч пояснень причин насильства в родині об'єднує у групи, такі як біологічні (органічні), психопатологічні, системні, соціальні, феміністичні [5]. Родина ним розглядається як цілісний системний організм, де всі елементи є взаємозалежними та впливають один на одного. Поведінка одного члена родини залежить від поведінкових відповідей і зворотного зв'язку інших членів родини. Психологічне насильство з цієї точки зору також розглядається системно. У рамках біологічного підходу до пояснення психологічного насильства дослідники зосереджувалися на генетиці, невропатології, інфекції головного мозку та інших медичних хворобах, які б могли стати причиною виникнення жорстокої поведінки [12; 13]. Аналізом взаємозв'язків між ураженнями головного мозку та насильства займалися П. Геяран та А. Розенбаум [12]. Генні чинники у розвитку насильства вивчали С. Емлен та Л. Елліс [9; 10]. Підхід до насильства з соціологічної сторони підтримує теорія А. Бандури, а також дослідження Д. Левінсона [1; 16]. С. Рензетті ставить у центр досліджень жінку як жертву, він говорить про дисбаланс у суспільстві, що призводить до такої зміни структури суспільства, де є допустимим контроль на іншими [20].

Як бачимо, велика кількість досліджень у сфері насильства не завжди віднаходить своє відображення у теоретичному контексті, тому поняття психологічного насильства залишається не повністю вивченим.

Мета статті: метою даного дослідження є аналіз теоретичних підходів до пояснення природи психологічного насильства, його причин, факторів виникнення, особливостей психологічної підтримки у ситуації насильства в родині.

Виклад основного матеріалу. Причини психологічного насильства у теоретичних підходах трактуються по-різному. А. Каннінгом пропонує класифікацію чинників насильства, які об'єднує у такі підходи: біологічний, психопатологічний, системний, соціальний та феміністичний [5].

Біологічними підходами до трактування психологічного насильства можуть називатись теорії агресії та насильства, які базуються на поясненні генетичних, вроджених, органічних факторів поведінки [5].

Одним із досліджень у цій області є дослідження П. Геяран та А. Розенбаума, які вивчали особливості агресивності чоловіків у подружжі. Ними встановлено, що чоловіки, які мали в анамнезі черепно-мозкові травми, були більш схильними до жорстокої поведінки. Автори припустили, що травми голови можуть бути причиною труднощів у спілкуванні, спотворення суджень, зменшення контролю імпульсів, підвищеної чутливості до дії алкоголю. Окрім цього, особистісні та поведінкові зміни, що пов'язані з травматичними пошкодженнями головного мозку, можуть збільшувати рівень стресу в родині. І це виступає факторами виникнення психологічного насильства в родині [12].

Також у руслі біологічного трактування психологічного насильства сформувались неодарвіністські та еволюційні пояснення чоловічої агресії щодо жінок, які підкреслюють вплив генетики на поведінку [10]. В основі цих пояснень лежить теза, що моделі поведінки, які допомагають організму успішно реагувати на екологічні та інші проблеми, швидше за все будуть генетично успадковані наступними поколіннями [9]. Тобто, вся поведінка є продуктом внутрішніх психологічних механізмів, що формувались в результаті природного відбору, щоб вирішити певну адаптативну проблему. Згідно з цими положеннями, чоловіча агресивність по відношенню до власної дружини, можливо, розвивалась як специфічна тактика для підтримання сексуальної вірності партнерки, умовою зберігання репродуктивного контролю над жінкою. На думку авторів, з генетичної точки зору, чоло-

віку небажано інвестувати довготривалий батьківський догляд за потомством, яке не несе його гени [9]. Зі своєї сторони, жінки схильні вибирати чоловіків високого статусу, які зможуть по-дбати про спільних дітей. У чоловіків, які сприймають себе як особу нижчого соціального статусу, аніж інші, або якщо у них є сприймання своєї дружини як надто привабливої для інших чоловіків, може розвинути тривога щодо невірності дружини. Тому внутрішні генні механізми спонукають чоловіка застосовувати тактики утримання своєї партнерки. І ці тактики можуть варіюватися від конструктивних і доброзичливих спроб до загрози психологічного чи фізичного насильства [4; 23]. Емпірична підтримка цих припущень базується на дослідженнях тварин, тому що існують труднощі у здійсненні подібних досліджень людини. Проте, автори висловлюють думку, що майбутні дослідження ДНК зможуть емпірично обґрунтувати генно-еволюційні гіпотези чоловічої агресії [5].

Теоретичний підхід, який пояснює психологічне насильство з точки зору *психопатології*, фокусується на виділенні індивідуальних особистісних рис особи, яка здійснює це насильство. Цю концепцію розробляв Д. Даттон, який виходив з необхідності розробки підходу до корекційної роботи з чоловіками, які здійснюють насильство. Було проведено цілу низку досліджень та оцінки психологічних профілів чоловіків, що характеризуються жорстокою поведінкою. Встановлено, що чоловіки, які здійснюють насильство в сім'ї, часто характеризуються антисоціальним та пограничним профілем особистості [8; 13].

Психопатологічні елементи особистості чоловіка, який здійснює насильство, на думку Д. Даттона та С. Голанта, формуються ще з раннього дитинства, в якому простежується досвід реальної чи уявної втрати, відчуття покинутості, несприятливої ситуації в батьківській сім'ї тощо. Звідси виникає певне почуття неповноцінності, до якого додаються впливи соціального середовища, а також невміння нести відповідальність, що формують у такого чоловіка стереотипне ставлення до жінок, і як наслідок – більшу схильність до жорстокого поводження [7].

Фокусування в даному теоретичному підході на проблемах раннього розвитку дитини звертає увагу на важливість первинної профілактики та програм раннього втручання.

У чоловіків з пограничним профілем особистості спостерігається поляризація понять «хорошого» та «поганого». В тому числі і ставлення до жінки, тобто жінка сприймається або з обожнюванням, або вкрай негативно. До цього може приєднуватись

дисфункційна залежність, яку чоловік не завжди усвідомлює. Він бажає, щоб люди навколо нього задовольняли його потреби, і переживає образу, якщо це не так. Звідси виникає почуття внутрішньої напруженості та невисловленого гніву. Такий чоловік буде робити все для того, щоб уникнути болю відкидання та самотності. У чоловіків з антисоціальним профілем особистості, спостерігається відсутність почуття психологічного дискомфорту під час чи після актів жорстокості [7].

Недоліком теорії психопатології насильства вважаються залишені поза увагою соціальні фактори, такі як ставлення до жінок у суспільстві, його структурної нерівності, широке поширення насильства тощо [5]. Цей теоретичний підхід до насильства в родині є корисним при вивченні особливостей розвитку особистості чоловіка, який здійснює насильство.

Тут звертається увага на важливість психологічної допомоги і підтримки не лише для жінок як жертв, які зазнали насильства в родині, але і необхідності допомоги й підтримки для чоловіків, що схильні здійснювати насильство.

Системний теоретичний підхід до психологічного насильства в родині акцентує на ролі міжособових факторів, що спостерігаються в родинях, де є насильство. І воно пояснюється як продукт сімейної системи, де сім'я розглядається як динамічна організація, в якій взаємозалежні компоненти (окремі члени родини) постійно взаємодіють один з одним. Жорстока поведінка одного з членів родини призводить до певної реакції з боку іншого члена родини. Це, в свою чергу, впливає на ймовірність такої жорстокої поведінки в майбутньому. Вважається, що насильство випливає з ролей, відносин, механізмів зворотного зв'язку, які регулюють і стабілізують систему. Якщо насильство спонукається системою, то, швидше за все, знову виникатиме. Згодом, може виникнути певна динаміка здійснення насильства, яку важко перервати. Таке причинне пояснення передбачає, що одиницею аналізу і корекції психологічного насильства повинна виступати підсистема родини (наприклад, доросла пара), а не один чи кілька членів родини окремо [5].

Системний підхід акцентований на взаємодії членів родини та дозволяє ідентифікувати моделі поведінки, що пов'язані з відносинами в родині. Такий підхід дозволяє краще проаналізувати взаємозв'язок між насильством по відношенню до жінки і конкретних стилів сімейних процесів, у які включені діти, а також інтегрувати різні області досліджень, такі як жорстоке поводження з дітьми, психологічне насильство по відношенню до жі-

нок, особливості взаємодії батьків-дитини, стилів батьківського виховання.

Соціологічний підхід до пояснення природи психологічного насильства в родині розглядає загальні уявлення і норми в соціальних групах. У рамках даного підходу насильство в сім'ї можна вивчати як явище, яке існує, тому що немає соціальних заборон на його здійснення, або тому що є функціональні причини його існування в конкретних умовах. Тут вивчаються суспільні норми, які визначають насильство як засіб вирішення конфліктів, а також загальні моделі насильства в суспільстві [16]. Також в рамках соціологічного підходу вивчається процес, за допомогою якого окремі особи використовують психологічне насильство у культурі, в якій воно не санкціоновано відповідним чином.

Корінь проблеми насильства криється в середовищі, яке оточує кривдника, наприклад, в поведінці значущих близьких осіб. З допомогою спостереження за результатами поведінки інших індивід дізнається, які види поведінки, в тому числі і соціально неадекватні, допомогли досягти бажаних результатів та не привели до небажаних санкцій. Якщо неадекватні форми поведінки спостерігаються дітьми, вони можуть «вкоренитися» та бути повторені ними в іншій соціальній взаємодії.

З цієї точки зору, реабілітація осіб, що здійснюють насильство повинна відбуватися шляхом соціального навчання. І це соціальне навчання також включає зусилля щодо запобігання впливу на дітей негативних рольових моделей як у власному житті близьких осіб, так і у засобах масової інформації [5].

Основою цього теоретичного підходу до природи насильства є ранній досвід людини. Найявність насильства в батьківській сім'ї є одним із чинників виникнення насильства по відношенню до інтимного партнера в дорослому віці. Вважається, що в ранньому дитинстві спостереження за моделями поведінки значущих дорослих осіб призводить до кодування цієї поведінки та подальшої інтеграції, що підтверджує і теорія соціального научіння А. Бандури [1]. Спостереження за тим, як батьки ставляться один до одного, у дитинстві сприяє вивченню варіантів поведінки, які згодом розглядаються як прийнятні у такого типу відносинах. Тому насильство розглядається, з точки зору теорії соціального научіння, як вивчена поведінка.

Окрім сім'ї, джерелом спостережуваного навчання виступає і субкультура, в якій живе сім'я, а також і вплив телебачення. Думка, що спостереження жорстокої поведінки у телевізійних програмах, відеоіграх, на інтернет-просторах призводить до фор-

мування цієї поведінки у спостерігача, виглядає спірною. Деякі дослідники прийшли до висновку, що не існує істотного доказу того, що вказує на прямий зв'язок між переглядом насильницьких телевізійних сцен і високого рівня агресивності. Проте, також існує точка зору, що вплив телевізійних програм, відеоігор з елементами жорстокого поводження має посередницький вплив на виникнення та розвиток агресивності у поведінці, а не прямий, причинно-наслідковий [11].

Корекція жорстокої поведінки чоловіків в рамках соціологічного підходу до пояснення насильства передбачає зміну образливих форм поведінки на неагресивні, просоціальні способи взаємодії, що включає розвиток таких навичок, як вміння вирішувати конфлікти ситуації конструктивним шляхом, управління власним гнівом, вміння слухати і т.д. Корекційна робота психологічних служб повинна орієнтуватися на розвиток нових способів мислення та засвоєння нових форм поведінки у кризових ситуаціях. У цьому напрямку розроблено цілу низку поведінкових методів, наприклад: розвиток уміння розпізнавати події і почуття, які приводили до здійснення насильства та вміння справлятися з ними конструктивними та просоціальними шляхами, використання рольових ігор для закріплення набутих навичок, використання дидактичних методів для допомоги кривднику зрозуміти природу різних видів насильства тощо.

Як бачимо, даний теоретичний підхід звертає увагу на ранні особливості розвитку дитини у конкретному соціальному середовищі, що є тим джерелом, через яке дитина засвоює соціальні норми та правила поведінки.

Феміністичні підходи до пояснення природи насильства базуються на переконаннях про становище чоловіків та жінок у суспільстві [20]. З феміністичної точки зору суспільство має патріархальну структуру, а в рамках патріархального громадського порядку у чоловіків є привілейоване становище та певна вищість над жінками за рахунок монополії у соціальних інститутах. Тут патріархія розглядається як всеохоплюючий вплив на формування та підтримку всіх суспільних інститутів, від правової системи на макрорівні і сім'ї на мікрорівні. Для жінок таке несприятливе становище в соціальній системі створює необхідність підкорятися чоловікам. У рамках феміністичного підходу наголошується, що у суспільстві патріархальна парадигма простежується у багатьох сферах [19].

Проблема жорстокого поводження та психологічного насильства над жінками як соціальна проблема прихильниками

феміністичного підходу у західному суспільстві піднімалась ще у 1960 – 1970-х роках, що було сприйнято з ворожістю, страхом, осудом [5]. У наукових колах відділи «жіночих» досліджень також є відносно новим явищем. В цей час почали активно розробляти плани забезпечення безпеки і створення відділів соціально-психологічної підтримки жінок, які зазнали насильства. І тут же з'ясувалось, що постраждалі жінки (а також діти) мають мало можливостей для збереження своєї безпеки в контексті фізичного, сексуального, психологічного та інших видів насильства. Завдяки пропагандистським діям феміністичних організацій протягом останніх десятиліть проблема насильства в родині перетворилась у суспільній свідомості на серйозну суспільну проблему.

Сьогодні основними завданнями феміністичного напряму є акцентування уваги суспільства на безпеці жінок, які зазнають насильства, насамперед фізичного, надання інформації про громадські установи та їх ресурси, надання різного роду підтримки жінкам, в тому числі й у вирішенні соціальних та системних проблем суспільної нерівності.

Висновки. У статті розглянуто теоретичні підходи до природи насильства, зокрема і психологічного. У кожному теоретичному підході обґрунтовано пояснення детермінант насильства в родині. Здебільшого насильство пояснюється соціальними факторами, сімейними змінними, індивідуальними характеристиками, що зумовлюють образливу поведінку. Описані теоретичні підходи аналізують соціальні, міжособистісні та внутрішньоособистісні фактори виникнення насильства. Тому кожен описаний підхід можемо розглядати як доповнення один до одного, що дає змогу скласти цілісне уявлення про причини жорстокого поведіння та усвідомити, що профілактика та корекція такої поведінки повинна здійснюватись одночасно на багатьох рівнях.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Мустафаєв Г. Ю. Соціально-психологічна характеристика осіб, які зазнають насильства в сім'ї / Г.Ю. Мустафаєв : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cfscom.org/index.php/stati/58-socialno-psychologichna-harakteristika-osib-yaki-zaznaly-nasylstva-v-simji>
3. American Humane Association. Emotional abuse / American Humane Association : [Електронний ресурс]. – Режим до-

- ступу: <http://www.americanhumane.org/children/stop-child-abuse/fact-sheets/emotional-abuse.html>
4. Buss D.M. Human Aggression in Evolutionary Psychological Perspective / D. Buss, T. Shackelford // *Clinical Psychology Revie.* – 1997. – №17 – P. 605-619.
 5. Cunningham A. Theory-Derived Explanations of Male Violence against Female Partners: Literature Update and Related Implications for Treatment and Evaluations / A. Cunningham [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lfcc.on.ca/maleviolence.pdf>
 6. Dobash R.E. Violence Against Wives / R. Dobash, R. Dobash // New York: The Free Press, 1979. – P. 15.
 7. Dutton, D.G. Male Abusiveness in Intimate Relationships / D. Dutton // *Clinical Psychology Revie.* – 1995. – №15 – P. 567–581.
 8. Dutton D.G. The Batterer: A Psychological Profile / D. Dutton, S. Golant // New York, NY: Basic Books, Inc. – 1995. – P. 560.
 9. Ellis L. Neo-Darwinian Theories of Violent Criminality and Antisocial Behavior: Photographic Evidence from Nonhuman Animals and a Review of the Literature / L. Ellis // *Aggression and Violent Behavior.* – 1998. – №3 – P. 61-110.
 10. Emlen S.T. The Evolutionary Study of Human Family Systems / S. Emlen // *Social Science / Information sur les Sciences Sociales.* – 1997. – №36 – P. 563–589.
 11. Freedman J. Effect of Television Violence on Aggressiveness / J. Freedman // *Psychological Bulletin.* – 1984. – № 96(2). – P. 227–246.
 12. Gearan P. Biological Factors in Relationship Aggression / P. Gearan, A. Rosenbaum // In R.S. Fledman (ed.), *The Psychology of Adversity.* Amherst, MA: University of Massachusetts Press. – 1996. – P. 183–198.
 13. Greene A.F. Psychopathology and Anger in Interpersonal Violence Offenders / A. Greene, C. Coles, E. Johnson // *Journal of Clinical Psychology.* – 1994. – №50 – P. 906–912.
 14. Hamarman S. Evaluating and reporting emotional abuse in children: Parent-based, action-based focus aids in clinical decision-making / S. Hamarman, W. Bernet // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.* – 2000. – №39(7) – P. 928–930.
 15. Hanson K. Correlates of Battering Among 997 Men: Family History, Adjustment, and Attitudinal Differences / K. Hanson,

- O. Cadsky, A. Harris, C. Lalonde // *Violence and Victims.* – 1997. – №12(3) – P. 191–208.
16. Levinson D. *Family Violence in Cross-Cultural Perspective* / D. Levinson // Newbury Park, CA: Sage. – 1989. – P. 234.
17. Margolin G. *Family Interaction Process: An Essential Tool for Exploring Abusive Relations* / G. Margolin, R. John, C. Ghosh, E. Gordis // *Family Violence from a Communication Perspective.* – 1996. – P. 37–58.
18. Moffitt T.E. *Partner Violence Among Young Adults* / T. Moffitt // *National Institute of Justice Research Preview.* – 1997. – P. 143.
19. Olson L.C. *On the Margins of Rhetoric: Audre Lorde Transforming Silence into Language and Action* / L. Olson // *Quarterly Journal of Speech.* – 1997. – №83 – P. 49–70.
20. Renzetti C.M. *On Dancing with a Bear: Reflections on Some of the Current Debates Among Domestic Violence Theorists* / C. Renzetti // *Violence and Victims.* – 1994. – № 9(2) – P. 195–200.
21. Saunders D.G. *Feminist-cognitive-behavioral and Process-psychodynamic Treatments for Men who Batter: Interaction of Abuser Traits and Treatment Models* / D. Saunders // *Violence and Victims.* – 1996. – № 11 – P. 393–414.
22. Tomison A.M. *Emotional Abuse: The Hidden Form of Maltreatment* / A.M. Tomison, J. Tucci : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aifs.org.au/hch/issues.html>
23. Wilson M.I. *Male Sexual Proprietariness and Violence Against Wives* / M. Wilson, M. Daly // *Current Directions in Psychological Science.* – 1996. – № 5 – P. 2–7.

Spysok vukorustanuh dzherel

1. Bandura A. *Teoria sotzialnogo naychenia* / A. Bandura. – SPb.: Evrasia, 2000. – 320 с.
2. Mystafaev H. U. *Sotzialno-psychologichna haracterustuca osib, jki zaznaut nasulstva v cimji* / H.U. Mystafaev [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cfscm.org/index.php/stati/58-socialno-psychologichna-harakteristika-osib-yaki-zaznaly-nasylystva-v-simji>
3. American Humane Association. *Emotional abuse* / American Humane Association : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.americanhumane.org/children/stop-child-abuse/fact-sheets/emotional-abuse.html>

4. Buss D.M. Human Aggression in Evolutionary Psychological Perspective / D. Buss, T. Shackelford // *Clinical Psychology Revie.* – 1997. – №17 – P. 605-619.
5. Cunningham A. Theory-Derived Explanations of Male Violence against Female Partners: Literature Update and Related Implications for Treatment and Evaluations / A. Cunningham [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lfccc.on.ca/maleviolence.pdf>
6. Dobash R.E. Violence Against Wives / R. Dobash, R. Dobash // New York: The Free Press, 1979. – P. 15.
7. Dutton, D.G. Male Abusiveness in Intimate Relationships / D. Dutton // *Clinical Psychology Revie.* – 1995. – №15 – P. 567–581.
8. Dutton D.G. The Batterer: A Psychological Profile / D. Dutton, S. Golant // New York, NY: Basic Books, Inc. – 1995. – P. 560.
9. Ellis L. Neo-Darwinian Theories of Violent Criminality and Antisocial Behavior: Photographic Evidence from Nonhuman Animals and a Review of the Literature / L. Ellis // *Aggression and Violent Behavior.* – 1998. – №3 – P. 61-110.
10. Emlen S.T. The Evolutionary Study of Human Family Systems / S. Emlen // *Social Science / Information sur les Sciences Sociales.* – 1997. – №36 – P. 563–589.
11. Freedman J. Effect of Television Violence on Aggressiveness / J. Freedman // *Psychological Bulletin.* – 1984. – № 96(2). – P. 227–246.
12. Gearan P. Biological Factors in Relationship Aggression / P. Gearan, A. Rosenbaum // In R.S. Fledman (ed.), *The Psychology of Adversity.* Amherst, MA: University of Massachusetts Press. – 1996. – P. 183–198.
13. Greene A.F. Psychopathology and Anger in Interpersonal Violence Offenders / A. Greene, C. Coles, E. Johnson // *Journal of Clinical Psychology.* – 1994. – №50 – P. 906–912.
14. Hamarman S. Evaluating and reporting emotional abuse in children: Parent- based, action-based focus aids in clinical decision-making / S. Hamarman, W. Bernet // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.* – 2000. – №39(7) – P. 928–930.
15. Hanson K. Correlates of Battering Among 997 Men: Family History, Adjustment, and Attitudinal Differences / K. Hanson, O. Cadsky, A. Harris, C. Lalonde // *Violence and Victims.* – 1997. – №12(3) – P. 191–208.

16. Levinson D. Family Violence in Cross-Cultural Perspective / D. Levinson // Newbury Park, CA: Sage. – 1989. – P. 234.
17. Margolin G. Family Interaction Process: An Essential Tool for Exploring Abusive Relations / G. Margolin, R. John, C. Ghosh, E. Gordis // Family Violence from a Communication Perspective. – 1996. – P. 37–58.
18. Moffitt T.E. Partner Violence Among Young Adults / T. Moffitt // National Institute of Justice Research Preview. – 1997. – P. 143.
19. Olson L.C. On the Margins of Rhetoric: Audre Lorde Transforming Silence into Language and Action / L. Olson // Quarterly Journal of Speech. – 1997. – №83 – P. 49–70.
20. Renzetti C.M. On Dancing with a Bear: Reflections on Some of the Current Debates Among Domestic Violence Theorists / C. Renzetti // Violence and Victims. – 1994. – № 9(2) – P. 195–200.
21. Saunders D.G. Feminist-cognitive-behavioral and Process-psychodynamic Treatments for Men who Batter: Interaction of Abuser Traits and Treatment Models / D. Saunders // Violence and Victims. – 1996. – № 11 – P. 393–414.
22. Tomison A.M. Emotional Abuse: The Hidden Form of Maltreatment / A.M. Tomison, J. Tucci : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aifs.org.au/hch/issues.html>
23. Wilson M.I. Male Sexual Proprietariness and Violence Against Wives / M. Wilson, M. Daly // Current Directions in Psychological Science. – 1996. – № 5 – P. 2–7.

I.A. Kocherhina. Theoretical approaches to explain the nature of psychological abuse in the family. The results of theoretical studies on the nature of violence including psychological abuse are presented in the article. Different points of view of the scientists on the nature of psychological abuse and their interpretation of the causes of violence are analyzed here. It is alleged that there is a possibility of grouping author's views on the nature of violence in the group of biological, psychopathological, systemic, social and feminist factors. The violence is underlined to have biological, genetic, sociological determinants. The social, interpersonal and intrapersonal factors of violence are analyzed from different points of view. It is shown that the causes of violence in the family may exist in various areas, such as the scope of individual to individual, interpersonal relations sphere, the social sphere. The stable, long-term nature of psychological violence is accentuated. Long-term, sustainable nature of psychological abuse and difficulties in diagnosis of this type of violence unlike other ill-treatment are specified in this article. It is emphasized on the control, domination, despotism as basis of psychological abuse. It is defined that psychological abuse is the

intentional impact on another person that has negative, destructive consequences. The violence in the family is determined to be often carried by men on their wives.

The importance of understanding the factors of violence, its characteristics, forms of expression to develop the most effective strategies to provide psychosocial support to people experiencing domestic violence, as well as those who are prone to brutal offensive behavior on others are proved.

Key words: psychological violence, insulting behavior, abuse, biological approach, psychopathological approach, system approach, social approach, feminist approach.

Received July 08, 2016

Revised September 11, 2016

Accepted October 01, 2016

УДК 159.9

К.О. Кравченко

katunyaftf@mail.ua

Індивідуально-психологічні особливості в системі соціально-психологічних детермінант виникнення бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції

Kravchenko K.O. Individual psychological characteristics in the system of social and psychological determinants for combat stress appearing at soldiers-members of the Anti-Terrorist Operation / K.O. Kravchenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 253–270.

К.О. Кравченко. Індивідуально-психологічні особливості в системі соціально-психологічних детермінант виникнення бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції. У статті подано результати наукового дослідження, у якому брали участь військовослужбовці-учасники антитерористичної операції. Проведено кореляційний аналіз бойового стресу та індивідуальних особливостей військовослужбовців, у результаті якого ми отримали пряму кореляційну

залежність між визначеними показниками. Це дозволяє нам стверджувати, що індивідуально-психологічні особливості військовослужбовців є детермінантою виникнення бойового стресу. Визначено достовірну відмінність за всіма показниками між групою військовослужбовців із наявністю бойового стресу та групою військових, у яких бойовий стрес не спостерігається. Досліджено певну динаміку проявів кожного показника індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовців, яка пов'язана з участю у бойових діях: поведінкові прояви військовослужбовців, яким властива іпохондрія, будуть істотно зростати та мати більш виражений характер упродовж всього перебування в зоні антитерористичної операції. Зазначено, що сильні прояви шизоїдного типу спостерігаються на етапі підготовки, які є незмінними аж до виникнення бойового стресу високої інтенсивності, надалі ми маємо різкий стрибок у підвищенні проявів шизоїдного характеру; показник гіпоманії не має проявів на етапі підготовки, однак потім спостерігається його стрімкий ріст. Визначено індивідуально-психологічні особливості військовослужбовців, які більш схильні до виникнення бойового стресу високої інтенсивності – це військовослужбовці психастенічного та параноїдального типу. Встановлено індивідуально-психологічні особливості військовослужбовців, які найменш схильні до виникнення бойового стресу високої інтенсивності – це військовослужбовці психопатичного типу.

Ключові слова: бойовий стрес, індивідуально-психологічні особливості, військовослужбовці – учасники антитерористичної операції.

Е.А. Кравченко. Индивидуально-психологические особенности в системе социально-психологических детерминант возникновения боевого стресса у военнослужащих-участников антитеррористической операции. В статье приведены результаты научного исследования, в котором принимали участие военнослужащие – участники антитеррористической операции. Был проведён корреляционный анализ боевого стресса и индивидуальных особенностей военнослужащих, в результате которого мы получили прямую корреляционную зависимость между всеми показателями. Это даёт нам возможность утверждать, что индивидуально-психологические особенности военнослужащих являются детерминантами возникновения боевого стресса. Определено достоверное различие по всем показателям между группой военнослужащих с наличием боевого стресса и группой военных, у которых боевой стресс не наблюдается. Была исследована динамика проявлений каждого показателя индивидуально-психологических особенностей военнослужащих, связанных с их участием в боевых действиях: поведенческие проявления военнослужащих ипохондрического типа будут существенно расти и иметь более выраженный характер на протяжении всего пребывания в зоне антитеррористической операции. Установлено, что сильные проявления шизоидного типа наблюдаются на этапе подготовки, которые являются неизменными вплоть до возникновения

боевого стресса высокой интенсивности, в дальнейшем мы наблюдаем резкий скачок в повышении проявлений шизоидного характера; показатель гипомании не имеет проявлений на этапе подготовки, однако затем наблюдается его стремительный рост. Были определены индивидуально-психологические особенности военнослужащих, которые более склонны к возникновению боевого стресса высокой интенсивности – это военнослужащие психастенического и параноидального типа. Также были определены индивидуально-психологические особенности военнослужащих, которые меньше подвержены возникновению боевого стресса высокой интенсивности – это военнослужащие психопатического типа.

Ключевые слова: боевой стресс, индивидуально-психологические особенности, военнослужащие-участники антитеррористической операции.

Постановка проблеми. У зв'язку з проведенням антитерористичної операції на сході України дуже гостро постала проблема виникнення бойового стресу в учасників антитерористичної операції. При проведенні психологічної роботи з військовослужбовцями на усіх її етапах (психологічна підготовка до бойових дій, психологічний супровід у зоні бойових дій та реабілітація), було виявлено, що виникнення бойового стресу залежить не тільки від дії бойових стрес-факторів, але й інших чинників, основне місце серед яких належить індивідуально-психологічним особливостям військовослужбовця.

Актуальність теми полягає у вивченні індивідуальних особливостей, як детермінанти виникнення бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції. Результати дослідження можна використовувати у розробленні програм психологічного відбору, психологічної підготовки та психокорекційної роботи з учасниками бойових дій.

Аналіз останніх досліджень. У вітчизняній науці питаннями виникнення бойового стресу у військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, займалися: П. Автократов, М. Аствацатуров, В. Бехтерев, Б. Грейнденберг, С. Давиденков, М. Д'яченко, С. Захарік, В. Знаков, П. Каменченко, Л. Китаєв-Смик, М. Левитов, О. Озерецький, В. Попов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, М. Феденко, Г. Шумков та ін.

Внесли також вагомий внесок у розвиток поняття «бойовий» стрес зарубіжні дослідники, серед яких були: С. Бентлі, Д. Вільсон, І. Годфілд, К. Голдстейн, М. Горовиць, Р. Грінкер, Б. Грін, Д. Гудвін, Я. ДаКоста, А. Кардінер, Л. Колб, Г. Кормос, Е. Кречмер, Д. Лінді, Е. Міллер, Г. Рейніс, В. Сагент, Т. Салмон, Е. Слатер, З. Фрейд, С. Футтерман, Г. Шпігель та ін.

До сучасних дослідників бойового стресу належать: Т. Вільямс, Н. Бреслау, О. Бунькова, Ю. Бубеева, Л. Волкогорова, М. Григор'єв, М. Говорин, І. Доровських, Н. Куксова, С. Литвинцев, В. Литкін, В. Нечипоренко, В. Петровський, Є. Снедков, С. Требухов, Б. Трифонов, С. Уразов, І. Ушаков та ін.

Незважаючи на численні дослідження бойового стресу, питання визначення детермінант його прояву у військовослужбовців розкрито не в повному обсязі.

Мета статті. Визначити індивідуально-психологічні особливості військовослужбовців – учасників антитерористичної операції, що провокують виникнення бойового стресу у комбатантів.

Виклад основного матеріалу. У емпіричному дослідженні брали участь 185 військовослужбовців – учасників антитерористичної операції. Для поділу досліджуваних на групи в нашому дослідженні використовувалася методика «Опитувальник травматичного стресу для діагностики психологічних наслідків» (І. Котенева) [4, 185–188]. До першої групи увійшли військовослужбовці, у яких ми діагностували бойовий стрес високої інтенсивності (29 осіб); другу групу склали військовослужбовці, які мали лише деякі ознаки бойового стресу (83 особи); до третьої групи увійшли військовослужбовці, які не мали бойового стресу високої інтенсивності (73 особи).

Досліджування проводилося на базі Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, Військового інституту Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка, Львівської академії Сухопутних Військ імені Петра Сагайдачного та у деяких військових частинах Харківської, Дніпропетровської та Миколаївської областей. У дослідженні брали участь курсанти та офіцери вищих навчальних закладів, солдати та офіцери військових частин – учасники антитерористичної операції.

При проведенні дослідження нами були використано опитувальник травматичного стресу для діагностики психологічних наслідків І. Котенева та багатофакторний опитувальник ММРІ («Міні-мульти»).

Визначення індивідуальних особливостей за допомогою багатофакторного опитувальника ММРІ («Міні-мульти») уможливило отримання наступних даних (див. табл. 1).

Наведені у таблиці 1 дані дозволяють нам стверджувати, що, у зв'язку зі своїми індивідуально-психологічними особливостями деякі люди можуть бути більш схильні до впливу бойового

стресу, а інші – менш. Це дає нам можливість прогнозувати дії підрозділів у зоні бойових дій, а також можливість більш ретельно підходити до питання психологічного відбору військовослужбовців на службу.

Таблиця 1

Кореляційні показники бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції

Показник	Рівень кореляції
Іпохондрія	0,279***
Депресія	0,416***
Істерія	0,311***
Психопатія	0,137*
Паранояльність	0,348***
Психастенія	0,211***
Шизоїдність	0,288***
Гіпоманія	0,545***

Примітка: * при $p \geq 0,1$; ** при $p \geq 0,05$; *** при $p \geq 0,01$.

За допомогою методів математичної статистики була проведена обробка отриманих даних. Визначено середні показники по шкалам та t-критерій Стьюдента, який дав можливість оцінити достовірну різницю між групами. Результати дослідження наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

Визначення достовірної різниці між показниками індивідуальних особливостей військовослужбовців – учасників антитерористичної операції

Показник індивідуальних особливостей	Група 1	Група 2	Група 3	t– критерій Стьюдента		
	$\bar{X}1 \pm \delta$	$\bar{X}2 \pm \delta$	$\bar{X}3 \pm \delta$	t_{1-2}	t_{2-3}	t_{1-3}
Іпохондрія	55,03±6,21	52,17±8,18	49,29±6,74	1,962	2,412	4,115
Депресія	50,83±10,92	45,18±10,35	39,66±8,52	2,430	3,654	4,944
Істерія	52,90±10,02	49,40±10,35	41,71±12,38	1,605	4,175	4,742
Психопатія	52,38±12,59	43,53±15,16	43,45±10,17	3,084	0,038	3,403
Паранояльність	54,55±17,50	48,95±11,16	42,88±7,85	1,613	3,967	3,458
Психастенія	51,31±17,82	43,86±9,94	42,29±11,63	2,140	0,899	2,521
Шизоїдність	57,31±13,82	48,63±11,81	46,23±11,02	3,020	1,309	3,857
Гіпоманія	54,31±12,89	47,67±11,30	37,19±6,19	2,461	7,301	6,844

Як видно з таблиці 2, існує достовірна відмінність за всіма показниками між першою та третьою групою, а це свідчить про те, що індивідуальні особливості військовослужбовців з наявністю бойового стресу високої інтенсивності відрізняються від індивідуальних особливостей військовослужбовців, у яких не спостерігається наявність бойового стресу високої інтенсивності.

Можна виявити і певну динаміку. Для цього нам необхідно перевести наші результати в іншу систему координат за допомогою декількох умов і припущень:

1. Третя група військовослужбовців, у яких не спостерігаються ознаки бойового стресу високої інтенсивності – військовослужбовці, які знаходяться на початковому етапі підготовки до бойових дій або тільки прибули в зону проведення антитерористичної операції та ще не були у ситуаціях, що загрожували б їх життю та здоров'ю.

2. Друга група – військовослужбовці, які вже певний час знаходяться у зоні бойових дій.

3. Перша група – військовослужбовці, у яких спостерігається бойовий стрес високої інтенсивності, тобто, вони або дуже довго знаходяться у зоні бойових дій, або піддавалися дії великої кількості екстремальних стрес-факторів бойової обстановки.

4. Рівень бойового стресу високої інтенсивності, залежить від часу перебування військовослужбовців у зоні бойових дій.

Отже, у військовослужбовців, яким властива іпохондрія, її прояви спостерігаються з самого початку участі у бойових діях та мають достовірну різницю на кожному з виділених часових проміжків, тобто, ми можемо сказати, що поведінкові прояви цього типу будуть істотно зростати та мати більш виражений характер упродовж перебування у зоні антитерористичної операції. Цей показник характеризується підвищеним рівнем психічного та фізичного стомлення, роздратуванням, психічне напруження для військовослужбовців є просто нестерпним, спалахи роздратування пов'язані зі зростанням втоми та легко змінюються розкаюванням та навіть сльозами. Ці спалахи роздратування є завжди проявом слабкості військовослужбовця, при наявності таких проявів цей тип військовослужбовців швидко втрачає сили [3, 117]. Це можна пояснити тим, що та ситуація, яка склалася на сході країни є неочікуваною, та те, що до неї ніхто не був готовий. Також, чим довше перебуває такий військовослужбовець у зоні бойових дій, тим збільшується рівень його фізичного та психічного виснаження.

Показник депресії на початковому етапі підготовки або перебуванні у зоні бойових дій, тобто у групі 3 (див. перелік припущень, які зазначені вище), має значення, що виходять за нижню межу норми (згідно інтерпретації за методикою «Міні-мульти» нормою є значення від 70Т до 40Т). Це свідчить про низький рівень тривоги, високий рівень спілкування, але, як показують дослідження, цей показник, як і попередній, має інтенсивні зміни протягом перебування військовослужбовця у зоні бойових дій, тобто, навіть самі веселі та комунікативні особистості досить швидко втрачають ці свої якості.

Показник істерії не проявляється на початковому етапі, стрибок проявів істеричного характеру ми бачимо в середині терміну перебування у зоні бойових дій, а потім він залишається незмінним. Це можна пояснити одною з характеристик даного показника, а саме тим, що люди такого типу намагаються виглядати більш значимими, кращими, ніж вони є насправді. Саме пробувши у зоні бойових дій певний час стає зрозумілим, хто є хто, тому можливо припустити, що військовослужбовці, які проявили якусь, на їх погляд, непристойну поведінку, починають інтенсивно проявляти істероїдні риси свого характеру.

Поведінкові прояви у військовослужбовців, яким властивий психопатичний тип характеру, починаються з самого початку інтенсивно, тримаються на такому рівні аж до появи бойового стресу високої інтенсивності, а потім мають різке зростання. Це, на наш погляд, обумовлює девіантну поведінку військовослужбовців.

Показник параноїдальності проявляється на другому етапі, тобто, коли людина певний час пробула у зоні бойових дій, та тримає її надалі досить високі показники. Можливо, з цієї причини часто зустрічаються військовослужбовці, які, незважаючи на поранення та травми, бажають повернутися у зону бойових дій для того, щоб помститися, оскільки помста є характерною рисою параноїдального типу особистості. Хоча, як покаже досвід, така мотивація стає згубною для самого військовослужбовця, оскільки іноді помста виконується ціною власного життя.

Показник психастенії, який характеризується підвищеним рівнем тривожності, теж має свій прояв вже у зоні бойових дій, а не на етапі підготовки. Потім спостерігається підвищення інтенсивності цих проявів. Якщо загалом говорити про тривожність військовослужбовців, то тут доцільно звернутися до американських досліджень [6], у яких зазначається, що тільки дослідчений солдат, у якого не спостерігається бойовий стрес високої ін-

тенсивності, має низький рівень тривожності під час бою. Навіть досвідчений солдат, але з високим рівнем бойового стресу, має приблизно такий рівень тривожності, як і молодий недосвідчений військовослужбовець. Тому можна констатувати, що рівень тривожності, який є основною рисою психастенічного типу, буде високий у всіх військовослужбовців незалежно від типу їх особливостей.

У військовослужбовців, яким властивий шизоїдний тип, спостерігаються сильні прояви на початковому етапі, які є незмінними аж до виникнення бойового стресу високої інтенсивності, надалі ми маємо різкий стрибок у підвищенні проявів шизоїдного характеру.

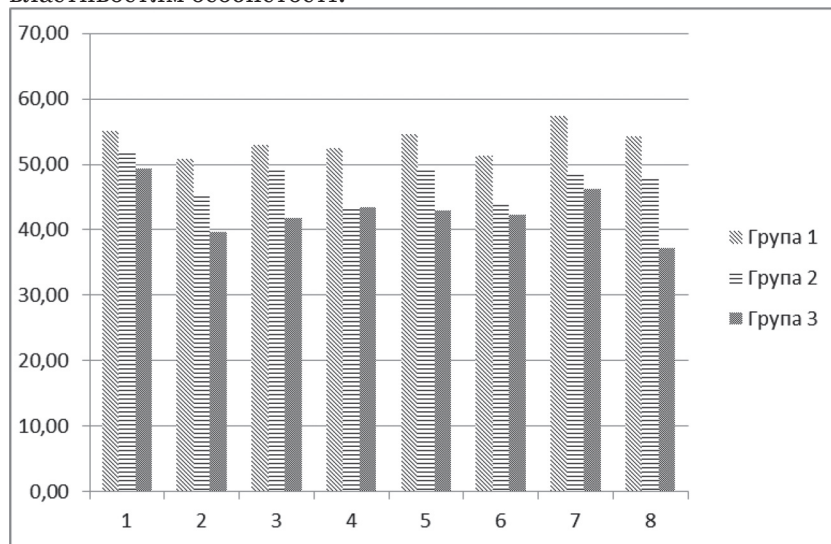
Показник гіпоманії на початковому етапі має значення менше норми, це свідчить, що у деяких військовослужбовців спостерігається зниження активності та рівня міжособистісного спілкування, однак потім спостерігається стрімкий ріст цього показника. На нашу думку, ріст показника гіпоманії можна пояснити тим, що чим довше військовослужбовці знаходяться у зоні бойових дій, тим більше вони починають цінувати своїх колег, спілкування з ними, хоча іноді це може переростати у надмірну активність, рухову збудженість, що може призводити до необміркованих та необачних дій, які будуть заважати оточуючим та ставити під загрозу їх життя та здоров'я.

Вивчаючи індивідуально-психологічні особливості військовослужбовців, ми ставили собі за мету визначити ті властивості особистості, які будуть сприяти виникненню бойового стресу високої інтенсивності.

Проаналізувавши отримані результати, які приведені у таблиці 2, ми бачимо, що усі середні показники знаходяться у нормі (від 40Т до 70Т), окрім показників депресії (39,66) та гіпоманії (37,19) у третій групі. Якщо аналізувати отримані дані з точки зору особистісних розладів, то можна зробити наступний висновок: загалом, навіть при наявності бойового стресу високої інтенсивності, у більшості військовослужбовців не спостерігаються особистісні розлади (хоча, як можна побачити на рис. 1, існує прямо пропорційна залежність між рівнем бойового стресу та проявами певних властивостей особистості). Можна припустити, що бойовий стрес загострює властивості особистості, тобто, те, що було притаманне людині, матиме більш істотний прояв при наявності бойового стресу.

У першій групі ми спостерігаємо найбільший прояв наступних властивостей особистості: шизоїдність (57,31), іпохондрія

(55,03) та паранояльність (54,55). Дано характеристику цим властивостям особистості.



*Примітка: 1 – іпохондрія; 2 – депресія; 3 – істерія;
4 – психопатія; 5 – паранояльність; 6 – психастенія;
7 – шизоїдність; 8 – гіпоманія.*

Рис. 1. Властивості особистості військовослужбовців – учасників антитерористичної операції

Спершу необхідно зазначити, що шизоїдні риси характеру базуються на меланхолічному або флегматичному темпераменті, але в їхньому становленні відіграє і фактор виховання. Нерідко шизоїди ототожуються з інтровертами.

Військовослужбовці шизоїдного типу у своїй професійній діяльності більшою мірою орієнтовані на внутрішні відчуття й переживання, ніж на зовнішні ситуативні, а особливо ті, що стосуються інших. Основною властивістю військовослужбовця шизоїдного типу є його замкнутість, нелюдимість, нетовариськість. При чому, чим старша людина, тим більше порушується її спілкування з оточуючими. Для підтримки нормальних відносин у колективі це не дуже позитивні якості.

До типових ознак таких військовослужбовців можна віднести і нездатність переживати яскраві емоції, зниження рівня повсякденного емоційного реагування. Особливо проявляється емоційна холодність стосовно своїх близьких, нездатність

до емпатичних відносин, ніжності, теплоти в спілкуванні. Такі військовослужбовці дуже рідко розповідають своїм близьким те, що вони пережили на війні, тим самим провокують у них виникнення вторинної психотравматизації. Однак, для шизоїдних військовослужбовців нетиповим є і гнів. Така особа не схильна орієнтуватися на задані норми та правила, тому іноді в них можуть спостерігатися девіантні форми поведінки.

Для діагностики такого військовослужбовця його стан повинен відповідати щонайменше чотирьом нижчевизначеним пунктам [5, 151–154]:

- лише деякі види діяльності приносять радість;
- емоційна холодність, дистанціювання;
- зниження здатності висловлювати ніжні почуття або гнів до оточуючих;
- зовнішня байдужість до заохочення або критики з боку оточуючих;
- знижений інтерес до міжособистісних відносин;
- перевага самостійної діяльності перед колективною;
- заглибленість у фантазування;
- відсутність близьких друзів та небажання, щоб вони були;
- неврахування соціальних норм та правил.

Показник іпохондрії близький до астено-невротичного типу. Іноді він називається залежним типом [2, 78]. На жаль, основною його характеристикою є ухилення від будь-якої відповідальності, розчинення та підпорядкування власних потреб у потребах інших. Ці військовослужбовці бояться мати власну думку, страшаються самостійності та відчувають безпорадність на самоті. Вони пасивні, безініціативні, задовольняються тим, що є, не докладають ніяких зусиль для того, щоб змінити на краще ситуацію. Психологічний портрет такого військовослужбовця можна доповнити підвищеною емотивністю, сентиментальністю і жалісливістю. Загалом такі особистості не звикли протистояти труднощам та психічному напруженню, що, на наш погляд, і обумовлює виникнення у них бойового стресу високої інтенсивності.

Розглянемо параноїдальний тип характеру. Ці військовослужбовці відрізняються від інших надмірною чутливістю до невдач і відмов з боку оточення. Це, на нашу думку, пов'язано із завищеною самооцінкою й високим рівнем вимог до соціального оточення. Як зазначає І. Малкіна-Пих [5, 157–158], такі люди вважають, що усі навколо зобов'язані рахуватися з їх думкою і справами, й схильні бурхливо реагувати у випадку невідповід-

ності реальності їх очікуванню. До специфічних рис належать: підозрілість, пошук прихованого, загрозового змісту у вчинках навколишніх, схильність до містичного та ірраціонального пізнання дійсності, марновірство, схильність до перекручування фактів шляхом неправильного їх тлумачення. Це, в свою чергу, викликає непорозуміння та конфлікти з оточуючими. Ще однією характерною рисою – є підвищене почуття образ. Параноїк прямолінійний у висловах та вчинках, ревнивий і схильний до правдолюбства й пошуку справедливості навіть у дрібницях, але тільки у тих випадках, коли це йому вигідно. Таким військовослужбовцям характерні не тільки гнів та мстивість, але й почуття подавляючого страху. Тобто, єдина можливість керувати таким військовослужбовцем – постійно підтримувати у нього почуття страху за допомогою власного авторитету. Стан таких військовослужбовців можна охарактеризувати як сукупність страху та сорому. Крім того, у військовослужбовців параноїдального типу часто проявляється почуття провини, яке не усвідомлюється та практикується, як сором (що може стати ще одним з методів впливу та контролю за військовослужбовцем).

Ще однією характеристикою, яка, на наш погляд, найбільше сприяє виникненню бойового стресу високої інтенсивності, є невідчуття військовослужбовцем повної безпеки, тобто, військовослужбовець постійно знаходиться у стані нервової напруги, що спричиняє швидке виснаження нервової системи. Таким чином, витрачається дуже багато енергії на виявлення загрози серед оточуючих. Такі особистості підозрілі та схильні перекладати відповідальність на інших. Дуже високо оцінюють прояви сили та влади, а все, що слабке та неповноцінне, викликає у них презирство та відразу.

Серед ознак для діагностики параноїдального типу характеру можна виділити наступні [5, 157–158]:

- надмірна чутливість до невдач та відмов;
- постійне незадоволення іншими людьми, схильність не прощати образи та заподіяні збитки;
- підозрілість і стійка тенденція до спотворення реальності, пережитого досвіду;
- конфліктність і стійке відстоювання власних прав;
- підвищена оцінка власної значимості;
- погане почуття гумору.

До другої групи входять такі властивості особистості: іпохондрія (52,17), істерія (49,4) та параноїдальність (48,95). Порівнюючи перші дві групи, ми спостерігаємо єдину відмінність

– наявність у другій групі замість шизоїдних рис характеру протилежних по своїй суті – істеричних, але за t-критерієм Стьюдента достовірних відмінностей у показнику істерії не має. Тобто, можна сказати, що і у першій, і у другій групі істероїдний тип характеру проявляється однаково.

Третя група відрізняється від перших двох відсутністю параноїдальних та істеричних властивостей особистості, при цьому, в неї окрім іпохондрії (49,29) та шизоїдності (46,23), з'являється показник психопатії (43,45), який характеризується так: безсердечною байдужістю до почуттів інших, нездатністю до співчуття, безвідповідальністю, зневагою до соціальних норм, нездатністю до підтримки стійких відносин, дуже низькою фрустраційною толерантністю та низьким порогом появи агресивної та насильницької поведінки, відсутністю усвідомлення власної вини, схильністю звинувачувати оточуючих або виправдовувати власну негативну поведінку, постійною дратівливістю, схильністю до контролю та влади [5, 162–165]. В. Райх зазначає, що, з точки зору фізичних даних, для цього типу характерний атлетичний вигляд, манера поведінки зарозуміла, тобто, такі особистості ведуть себе стримано та холодно, або презирливо та агресивно. Такі результати співвідносяться з американськими дослідженнями, які говорять, що при постійному веденні активних бойових дій через 60 днів 98% військовослужбовців божеволіють і лише 2% є реальною бойовою силою армії – це військовослужбовці з психопатичними розладами [1]. Отже, військовослужбовці з психопатичними рисами характеру менше піддаються впливу бойових стрес-факторів та менше схильні до виникнення бойового стресу високої інтенсивності.

Отже, ми можемо констатувати той факт, що наявність певних рис характеру є детермінантами виникнення бойового стресу високої інтенсивності.

Наступним кроком нашого дослідження стало проведення кількісного аналізу індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовців. Результати наведено в таблиці 3.

Таблиця 3

Кількісний аналіз індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовців – учасників антитерористичної операції

Показник індивідуальних особливостей	Група 1 (кількість людей, %)	Група 2 (кількість людей, %)	Група 3 (кількість людей, %)
Іпохондрія	13,79	17,25	34,35
Депресія	0	8,43	1,37

Істерія	10,35	16,87	9,59
Психопатія	10,35	11,25	13,69
Параноаяльність	31,03	16,87	10,95
Психастенія	13,79	3,62	5,48
Шизоїдність	13,79	9,64	21,92
Гіпоманія	6,9	16,07	2,73

Примітка: дані, які занесені у таблицю 3, були розраховані з точки зору максимального прояву того чи іншого показника.

Результати кількісного аналізу, наведеного у таблиці 3, дають можливість побачити, що у кожній групі досить багато військовослужбовців з максимальним проявом іпохондричного типу (група 1 – 13,79%, група 2 – 15,25%, група 3 – 34,35%). На наш погляд, ці показники характеризують не окремих військовослужбовців, а відображають сучасний стан нашого суспільства, особливо молоді: це пасивне ставлення до всього оточуючого, погане перенесення фізичної та психічної напруги, ухилення від будь-якої відповідальності, страх мати власну думку. На жаль, це все стосується психологічного портрета сучасної молоді людини, який залежить не тільки від рівня виховання та освіти, але й від тієї системи загальноприйнятих цінностей, які є у сучасному суспільстві. Хоча з іншого боку, якщо розглядати іпохондрию як надмірне переживання за власне здоров'я та життя, то логіка у загостренні цих особистісних проявів, без сумніву, є. Тоді, ми можемо спостерігати іншу досить цікаву закономірність: чим більший рівень бойового стресу, тим менша кількість людей переживатиме з приводу власного здоров'я, тобто, бойовий стрес призводить до зниження інстинкту самозбереження, а це, як відомо, передумова виникнення психічних захворювань та підвищення ризику суїцидальних намірів.

Стосовно параноїдального типу характеру військовослужбовців, то тут ми спостерігаємо таку картину: група 1 – 31,03%, група 2 – 16,87%, група 3 – 10,95%. У першій групі з параноїдальними проявами військовослужбовців найбільше. Це свідчить про підвищення рівня занепокоєності своїм майбутнім, наскільки військовослужбовець буде потрібен своїй державі після повернення додому.

Ми спостерігаємо значну кількість військовослужбовців у першій та третій групі з ознаками шизоїдного типу (група 1 – 13,79%, група 3 – 21,92%). На наш погляд, цей індивідуально-психологічний тип є досить «підступний», оскільки, на перших

етапах ведення бойових дій цей тип дає можливість військовослужбовцю абстрагуватися від зовнішнього світу (як було зазначено вище, головним із захисних механізмів шизоїда є занурення у власний внутрішній світ) та певний час не піддаватися психотравматизації (про це свідчить відсутність достовірної різниці між показниками другої та третьої групи). Якщо такого військовослужбовця своєчасно не змінити, то настане перевантаження негативним досвідом. У таких військовослужбовців бойовий стрес високої інтенсивності виникне дуже різко, причому, на цьому етапі шизоїдні характеристики особистості цьому сприятимуть, оскільки військовослужбовець ні з ким не ділитиметься власними переживаннями. Отже, можна зробити висновки, що шизоїдні особистості більш стійкі до бойового стресу, але тільки у незначний проміжок часу.

У другій групі спостерігається певна кількість військовослужбовців істероїдного типу характеру (16,87%.) Він формується, як правило, на базі холеричного або меланхолічного темпераменту, оскільки підвищена емоційність та вразливість виступають як важливі характеристики істеричних рис. Головною особистістю таких військовослужбовців є егоцентричне прагнення перебування у центрі уваги. Що характерно, ці особи не здатні до легких ступенів переживань, що може бути основною причиною виникнення проявів бойового стресу високої інтенсивності у цих військовослужбовців. Власні промахи витісняються, не зауважуються. Типовим у критичній ситуації є несправедливе обвинувачення оточуючих, уникнення прийняття на себе відповідальності, а також, спроба захистити себе та представити жертвою обставин. Істеричний тип є досить розповсюдженим серед військовослужбовців, особливо другої групи, та проявляється у вигляді розповідей про героїчні подвиги.

Найбільш схильний до появи бойового стресу високої інтенсивності психастенічний тип особистості (обсесивно-компульсивний тип).

У основу психастенічного типу особистості входить холеричний або меланхолічний тип темпераменту, тобто, темпераменти з високим рівнем нейротизму. Це ріднить його з істеричним типом, який, в свою чергу, ми спостерігаємо у другій групі. Основними рисами психастеніка є сором'язливість, зніяковілість, боязкість, нерішучість. У таких військовослужбовців ускладнюються контакти з оточуючими в силу неможливості впоратися з переживаннями, пов'язаними з підвищеним почуттям рефлексії й заниженої самооцінки. Така людина боїться бути смішною, не-

зграбною, поганим співрозмовником, трусом. Боязкість призводить до того, що така людина стає замкнутою.

Немаловажною характеристикою психастеніка є надуманість та обережність. Надуманість охоплює як відношення оточуючих до нього («засуджують», «не довіряють»), так і іпохондричність, тобто, підвищену тривожність стосовно свого здоров'я. Психастенік проявляє обачність навіть там, де вона виявляється зайвою. Сумніви можуть терзати такого військовослужбовця тривалий час та приводити його у ще гірший емоційний стан.

Головним захисним механізмом є ізоляція та знищення зробленого. Якщо звернути увагу на дитячі травми, то тут спостерігається страх бути осудженим або наказаним, тобто, можна припустити, що такі військовослужбовці в дитинстві піддавалися приниженню та насильству з боку батьків.

Такий тип військовослужбовців більше, ніж інші, схильний до почуття провини, причому незалежно від того правильно вони вчинили, чи ні.

Також, однією з характеристик є концентрування на деталях (це спостерігалось при перевірці анкет, коли достатня кількість військовослужбовців на питання про час перебування в зоні антитерористичної операції чітко вказували дату відправки та дату прибуття). Схильність до правильності, контроль над усім, навіть найменшими деталями, охайність і прагнення до досконалості зменшує їх можливості адаптуватися до негативних умов навколишнього середовища. Будучи авторитарними вони вимагають підпорядкування, при цьому охоче виконують доручення вищестоящих осіб – також в авторитарній манері.

У них висока працездатність, але лише в умовах, що не вимагають гнучкого пристосування до мінливих умов роботи. Вони присвячують себе роботі на шкоду сім'ї та друзям, їм не властива спонтанність. Постійний страх зробити помилку, що отрує радість від роботи, робить їх в прийнятті рішень нерішучими.

Для діагностики обсесивно-компульсивного типу особистості стан повинен відповідати щонайменше чотирьом із нижченаведених якостей [5, 158–162]:

- постійні сумніви і надмірна обережність;
- постійна заклопотаність деталями, правилами, переліками, порядком, організацією або планами;
- перфекціонізм, прагнення до досконалості і пов'язані з цим численні перевірки, що нерідко перешкоджає завершенню виконуваних завдань;

- надмірна сумлінність і скрупульозність;
- неадекватна заклопотаність продуктивністю, якщо це перешкоджає отриманню задоволення і міжособистісним відносинам аж до відмови від них;
- надмірна педантичність і дотримання соціальних умовностей;
- ригідність і упертість;
- необґрунтоване наполягання на точному підпорядкуванні інших власних звичок або настільки ж необґрунтоване небажання дозволити їм самим щось робити.

Висновки. До бойового стресу високої інтенсивності, на нашу думку, найменш схильні військовослужбовці психопатичного типу характеру. Найбільш схильні до появи бойового стресу високої інтенсивності військовослужбовці психастеничного та параноїдального типу. Що стосується військовослужбовців шизоїдного типу, то вони ефективно протистоять бойовому стресу, але досить недовго.

Низька кількість військовослужбовців з показниками депресії та частково гіпоманії, на наш погляд, обумовлені професійним відбором, але, як показує дослідження, він є не досить ефективним.

Список використаних джерел

1. Война дело – психопатов // Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://www.flashpoint.ru/threads/Война-дело-психопатов-2-процента.49689/>
2. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2009. – 78 с.
3. Кокун О. М. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій: Методичний посібник / О. М. Кокун, Н. А. Агаєв, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська. – К. : НДЦ ГП ЗСУ, 2015. – С. 117.
4. Кравченко К. О. Деякі підходи щодо визначення наявності бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції на сході України. International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of socialsciences: Conference Proceedings, June 28-30, 2016. Kielce: Holy Cross University. – p. 185 – 188.
5. Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – 2-е издание, испр. и дополн. – М. : Речь, 2011. – С. 151–170.

6. Leader's Manual for Combat Stress Control / Field Manual Head quarters FM 22-51.-Washington, DC : Department of the Army, 1994.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vojna delo psihopatov// Jelektronnyj resurs: <http://www.flashpoint.ru/threads/Vojna-delo-psihopatov-2-procenta.49689/>
2. Karelin A. Bol'shaja jenciklopedija psihologicheskikh testov/ A. Karelin. – M. : Jeksmo, 2009. – s. 78.
3. Kokun O. M. Osnovy psihologichnoi' dopomogy vijs'kovosluzhbovcjam v umovah bojovyh dij: Metodychnyj posibnyk / O. M. Kokun, N. A. Agajev, I. O. Pishko, N. S. Lozins'ka. – K. : NDC GP ZSU, 2015 – s.117.
4. Kravchenko K. O. Dejaki pidhody shhodo vyznachennja najavnosti bojovogo stresu u vijs'kovosluzhbovciv – uchasnykiv antyterorystychnoi' operacii' na shodi Ukrai'ny. International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of socialsciences: Conference Proceedings, June 28-30, 2016. Kielce: Holy Cross University. – p. 185 – 188.
5. Malkina-Pyh I. G. Spravochnik prakticheskogo psihologa/ I.G. Malkina-Pyh. – 2-e izdanie, ispr. i dopoln. – M. : Rech', 2011. – S. 151-153.
6. Leader's Manual for Combat Stress Control / Field Manual Head quarters FM 22-51.- Washington, DC: Department of the Army, 1994.

K.O. Kravchenko. Individual psychological characteristics in the system of social and psychological determinants for combat stress appearing at soldiers-members of the Anti-Terrorist Operation. The article presents the results of scientific research, in which the military personnel, participants of Anti-Terrorist Operation had been involved. The correlation analysis of a combat stress and specific features of the military personnel has been conducted; therefore we have received direct correlation dependence between certain indicators. It gives us an opportunity to claim that individually psychological features of the military personnel are a determinant of developing a combat stress. We have determined reliably the difference between the group of servicemen with existence of a combat stress and group of servicemen at which the combat stress isn't observed. Certain dynamics of manifestations of each indicator of individual and psychological features of the military personnel which is connected with involving in fighting has been investigated: behavioural manifestations of the military personnel who have hypochondria will grow appreciably and have significantly more expressed character throughout staying in a zone

of Anti-Terrorist Operation. The strong manifestations of schizoid type are noted to be observed at a preparation stage which are invariable up to developing of a fighting stress of high intensity, further we have sharp jump in increase in manifestations of schizoid character; the indicator of a hypomania has no manifestations at a preparation stage, however then its rapid growth is observed. Individually psychological features of the military personnel have been defined. Military personnel of psychoticism and paranoid type are more subject to developing of a combat stress of high intensity. In addition, individual and psychological features of the military personnel, which are less inclined to developing of a combat stress of high intensity, have been defined. They are the military personnel of psychopathy type.

Key words: combat stress, individual and psychological features, the military personnel are participants of Anti-Terrorist Operation.

Received July 11, 2016

Revised August 24, 2016

Accepted September 15, 2016

УДК 159.923:32

О.О. Кревська
krevskaolga@ukr.net

МАКІАВЕЛЛІСТИЧНІ КООРДИНАТИ ПОЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Krevska O.O. Machiavellianism's coordinates of political competence of personality / O.O. Krevska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 270–281.

О.О. Кревська. Макіавеллістичні координати політичної компетентності особистості. Стаття присвячена теоретичному та емпіричному обґрунтуванню макіавеллістичних координат політичної компетентності особистості з урахуванням її належності/неналежності до політичної сфери як професійного виду діяльності. Презентовано теоретико-методологічний аналіз політичної компетентності; визначено базові характеристики її прояву, з'ясовано побутовий і професійний рівні функціонування політичної компетентності. Зазначено лідерські характеристики фахівців політичної сфери та наведено їх суміжність із ознаками авторитаризму і макіавеллістичної особистості.

Проведено дослідження макіавеллістичних характеристик політичної компетентності особистості. Розроблено програму емпіричного дослідження. Комплекс використаних методів математичної обробки результатів дослідження дає змогу конкретизувати макіавеллістичних характеристик політичної компетентності у представників побутового та професійного рівня політичної компетентності. Зафіксовано високі показники прояву макіавеллізму у фахівців політичної сфери та виокремлено їх особистісні характеристики комунікабельності, агресивності і домінантності та вираженого прагнення до досягнень і схвалення. Низькі показники прояву макіавеллізму у досліджуваних побутового рівня політичної компетентності супроводжуються вираженими показниками взаєморозуміння, соціальної автономності та готовності допомагати іншим людям. Наголошено на необхідності постійної фіксації макіавеллістичних тенденцій поведінки фахівців політичної сфери в силу уникнення їх професійних деформацій.

Ключові слова: політична компетентність, макіавеллізм, макіавеллістичні характеристики, особистість.

О.О. Кривская. Макиавеллистические координаты политической компетентности личности. Стаття посвящена теоретическому и эмпирическому обоснованию макиавеллистических координат политической компетентности личности с учётом её принадлежности / непринадлежности к политической сфере как профессиональному виду деятельности. Представлен теоретико-методологический анализ политической компетентности; определены базовые характеристики ее проявления, определено бытовой и профессиональный уровни функционирования политической компетентности. Указано лидерские характеристики специалистов политической сферы и сопоставлено их с признаками авторитаризма и макиавеллистической личности.

Проведено исследование макиавеллистических характеристик политической компетентности личности. Разработана программа эмпирического исследования, а также комплекс использованных методов математической обработки результатов исследования позволяют конкретизировать макиавеллистические характеристики политической компетентности у представителей бытового и профессионального уровня политической компетентности. Зафиксированы высокие показатели проявления макиавеллизма у специалистов политической сферы и выделены их личностные характеристики коммуникабельности, агрессивности, доминантности и выраженного стремления к достижениям и одобрению. Низкие показателями проявления макиавеллизма в исследуемых бытового уровня политической компетентности сопровождаются выраженными показателями взаимопонимания, социальной автономности и готовности помогать другим людям. Отмечена необходимость постоянной фиксации макиавеллистических тенденций поведения специалистов политической сферы в силу избежание их профессиональных деформаций.

Ключевые слова: политическая компетентность, макиавеллизм, макиавеллистические характеристики, личность.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в Україні ставлять питання компетентності сучасної людини на одне з провідних місць у розгляді становлення її соціальної позиції. У такому контексті актуалізація аспектів політичної компетентності особистості набуває особливого значення, адже ускладнення змісту політичного простору сьогодення, вимагає обов'язкової особистісної інтерналізації соціально-політичних цінностей, і, як результат, вироблення чітких критеріїв прояву політичної активності особистості. Також варто зауважити, що саме психологічне переосмислення механізмів і технологій політичної соціалізації особистості актуалізує як успішність цього процесу, так і власне успішність людини, яка знаходить прояв у багатьох вимірах її буття.

Тому межі психологічної інтерпретації макиавеллістичних тенденцій у прояві політичної компетентності особистості цілком відповідають зазначеній проблемі. Так якщо проблему макиавеллізму часто пов'язують із психологічним проявом лідерських особливостей, то саме специфічні авторитарні характеристики макиавеллістичної особистості можуть бути центральним критерієм її політичної компетентності. Конкретизація психологічних характеристик, притаманних макиавеллістичній особистості, зокрема характеристик авторитаризму, по-особливому актуалізує питання впливу цих характеристик на перебіг процесів комунікації та взаємодії. Адже добре відомо, що виражені антидемократичні цінності, жорстокість, вразливість, мотивація домінування, ригідність мислення, цинізм, маніпуляція, ставлення до інших з позиції «права» на використання – це негативні характеристики людини. Коли такими якостями наділяється фахівець, який працює у політичній сфері, то такі особистісні характеристики є небажаними, і певною мірою, навіть неприпустимими. Тому, досить важливим є вивчення міри вираження макиавеллістичних тенденцій поведінки особистості у прояві її політичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення феномена політичної компетентності особистості переважно проводиться в межах дослідження специфічності політичної соціалізації особистості (В. Васютинський, М. Головатий, М. Катаєва, В. Москаленко, Д. Ольшанський, О. Петрунко, Г. Пирог, П. Фролов, Н. Хазратова, Є. Шестопал, С. Яковенко, та ін.) із конкретизацією вікових, статевих і гендерних особливостей прояву політичної активності

ті у ході професіоналізації особистості (А. Аргайл, І. Вінярська, Ж. Вірна, Н. Дементьєва, В. Дьяченко, Є. Ільїн, Г. Медведєва, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Швалб та ін.). Також контекст вивчення політичної компетентності пов'язаний із вивченням сприйняття і формування іміджу політичної діяльності, чому останнім часом присвячено чимало досліджень, серед яких праці О. Абашкіної, Є. Єгорової-Гантман, В. Зазикіна, С. Захарової, О. Панасюка, О. Перелигіної, Є. Петрової, В. Лебедевої, Т. Ліпмана, С. Ліпсета, Д. Лассуелла, Н. Любімова, Г. Почепцова, Р. Фурса, О. Феофанова, А. Цуладзе, В. Шепеля та ін.

Аспекти макіавеллістичних ознак поведінки презентовано у роботах Т. Адорно, П. Кона, Р. Крісті, Ф. Гайса, Н. Макіавеллі та ін. Контекст політичного макіавеллізму тісно межує із проблемою вивчення лідерства як авторитетного володіння позицією з високим статусом (Дж. Гарднер, К. Ходжкінсон), а також вивчення таких лідерських якостей як впевненість, самототожність, самоповага і саконтроль (Р. Блей, В. Бочелюк, П. Друкер, Л. Уманський, В. Шпалінський та ін.). Водночас, аналіз наукових доробок у цій сфері засвідчує недостатність розробленості питання діагностичної фіксації макіавеллістичних тенденцій у становленні політичної компетентності особистості.

Тому **метою** нашої статті є теоретичне та емпіричне обґрунтування макіавеллістичних координат політичної компетентності особистості із урахуванням її належності/неналежності до політичної сфери як професійного виду діяльності.

Виклад основного матеріалу. Заявлена проблема дослідження актуалізує розгляд психологічних аспектів становлення політичної компетентності особистості та визначення її базових характеристик прояву.

Обґрунтовуючи зазначений феномен, відразу зазначимо, що рівень політичної компетентності відображає рівень особистісної компетентності. Загалом компетентність як суб'єктивна ознака виконує модальну функцію порівняння у розвитку вмінь і здібностей людини. Щодо розвитку і фіксації політичних умінь і здібностей особистості, то з огляду на зміст особистісної реалізації у політичній сфері, слід ставити наголос на сформованих у людини політичних установках і компетенціях, зміст яких визначає ціннісні пріоритети у побудові соціально-політичної позиції.

У цьому ракурсі розгляду проблеми зазначимо, що життя людини є постійно включеним у складну систему соціальних зв'язків та залежить від існуючої системи суспільних відносин,

процесів і подій, які розгортаються в суспільстві, від політики держави, тому її орієнтація в оточуючому світі вимагає певного мінімуму знання про соціально-політичну діяльність. Ці знання й формують побутову політичну свідомість як сукупність уявлень, знань, установок і стереотипів, які базуються на безпосередньому побутовому досвіді людей і домінуючих в соціальній спільності, до якої належать. Побутовій свідомості властиві помилки, які можуть перешкоджати науковому пізнанню світу, сприяючи збереженню вкорінених забобонів. Разом з тим фіксація багаторазово повторюваних зв'язків між речами і людьми, властива для побутової свідомості, дає можливість робити правильні висновки, які перевіряються практикою повсякденного життя. Таким чином можемо стверджувати, що усі люди, крім тих, хто займається політичною діяльністю професійно, є володарями побутової політичної свідомості, яка дає змогу розуміти й оцінювати політичне життя у країні, виділяти в ній себе та певним чином до неї ставитися.

Щодо змісту політичної компетентності фахівців, які працюють у цій сфері, то передусім зазначимо необхідність урахування їх рівня сформованості професійної політичної свідомості, яка передбачає становлення складних психічних систем регуляції соціальної поведінки особистості. Суттєву роль у цьому процесі відіграє розвиток уявлень про ті явища, які пов'язані з основними закономірностями професійного становлення, виявлення факторів регуляції його динаміки, побудова на цій основі системи рівнів усвідомлення себе суб'єктом власної професійної діяльності й розуміння соціальної значущості своєї професії. Все це утворює «комплекс необхідних умов ефективного формування особистості і досягнення такого рівня розвитку професійно значущих якостей, структур і механізмів регуляції поведінки, які необхідні для досягнення потрібного рівня придатності до професійної діяльності» [4, с. 113]. Для фахівців політичної сфери рівень їх професійної компетентності визначається контекстом відповідності (чи невідповідності) вимогам діяльності, що загалом розвиває не лише відповідні їй вміння, навички, формує окремі функціональні системи, впливає на своєрідність психічних процесів, але і формує особистість загалом, її професійні якості, професійний тип. При цьому акцент ставиться на тих особливостях особистості, які відповідають директивним вимогам діяльності, загальноприйнятим у суспільстві, а отже, залежними від образу (чи то іміджу) політичної діяльності [3; 6; 7]. Найчастіше йдеться про такі особливості фахівця політичної

сфери (політика) як сенситивність до інтересів та потреб суб'єкта політичної діяльності, опосередкованість, дистанційованість і переконливість тощо.

Окрім зазначених, варто згадати й про такі особливості фахівця, які визначають його авторитаризм і характеристики макіавеллістичної особистості, завдяки яким у політичній психології описують феномен лідерства, який займає особливе місце в силу свого науково-методологічного наповнення. Якщо для політичної науки головною проблемою є влада, то для політичної психології – конкретне вираження цієї влади в людському факторі політики: з одного боку, влада в політико-психологічному вимірі – це здатність суб'єкта, що володарює («верхівки»), змусити собі підкорятися, тобто це своєрідний потенціал лідера, політичного інституту чи режиму; а з другого боку, влада – це готовність «низів» коритися «верхівці».

Тому, визначаючи психологічний зміст політичної компетентності фахівців, які працюють у сфері політики, неможливо обійтися без згадування однієї з основних політико-психологічних теорій лідерства – теорії «макіавеллістичної особистості», у витоків якої стоять положення Т. Адорно, який досліджував так звану, авторитарну особистість (від лат. *auctoritas* – влада), характерною рисою якої є надмірно жорстка система соціальних установок. Ці люди дуже чутливі до атрибутів влади, тому часто вони віддають перевагу соціальним стереотипам, а особистісну близькість розглядають як неприйнятну [1].

Н. Макіавеллі, якого вважають фундатором теорії «макіавеллістичної особистості», перший у політичній теорії зробив наголос на силі як основі права, а поняття держави розглянув як загальний політичний стан суспільства. При цьому, розглядаючи людину, він виходить з її єдиної і незмінної природи для всіх часів і народів, – природи, яка втілює злість, агресивність, властолюбство, жадібність, брехливість, боязливість, бездушність, невдячність, зрадливість, лицемірство, ненависть, нестриманість у потребах і бажаннях тощо. Такі негативні природні якості людини і необхідність їх насильницького приборкування і викликають державу до життя [5]. Ідеалом державного устрою є сильна централізована республіка, у якій повинні враховуватися негативні якості людини від природи, і, особливо це стосується виборного голови держави, який може використовувати будь-які засоби, у тому числі аморальність, нечесність, жорстокість, залякування, демагогію, наклепи, підступність, хитрощі, віроломство тощо. Отже, макіавеллізм

можна розглядати як спосіб політичної діяльності, який не передбачає опори на морально-етичні норми, а вважає можливим використання обману, віроломства, жорстокості, будь-яких засобів для досягнення мети; та як позачергова стилізація здійснюваної політики, політичної участі, які характеризуються домінуванням політизованості, корпоративного егоїзму, переконання щодо виправдовування всіх засобів і методів у досягненні політичних цілей.

У психологічній психодіагностичній практиці часто використовують М-шкалу Р. Крісті і Ф. Гайса, авторами якої викремлено два типи «макіавеллістичної особистості»: 1 – з високим Мак-коефіцієнтом, представники якого відрізняються «синдромом холоднокривності», вираженим опором соціального впливу та орієнтація на розуміння з боку інших людей та створення нових структур і контроль над ними; 2 – з низьким Мак-коефіцієнтом, представники якого характеризуються «надмірною довірливістю», чутливістю до соціального впливу та орієнтацією на особистість і прийняття інших людей [2].

Для емпіричного підтвердження теоретико-аналітичних положень, викладених у теоретичному аналізі, та визначення правомірності використання запропонованих нами діагностичних методів і методик було проведено дослідження макіавеллістичних характеристик політичної компетентності особистості на двох незалежних вибірках. До першої увійшли особи, які є носіями побутової політичної свідомості, а саме її склали студенти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки віком від 18 до 22 років (n=98), до другої – фахівці політичної сфери діяльності як носії професійної політичної свідомості, а саме працівники Апарату Верховної Ради України, народні депутати, помічники-консультанти віком від 25 до 52 років (n=107).

Під час формування вибіркової сукупності нами було дотримано вимоги щодо її змістовності, які дотримувались шляхом підбору вибірки, що відповідала предмету дослідження та основному дослідницькому припущенню щодо відмінностей прояву макіавеллістичних характеристик особистості з різним рівнем політичної компетентності. Серед діагностичних методик нами використано методіку виміру рівня макіавеллізму особистості (М-шкалу) Р. Крісті і Ф. Гайса, методіку діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант М. Фетіскіна) та опитувальник-форма з вивчення особистості (PRF) Д.Джексона.

Під час обробки результатів констатувального експерименту нами використовувався *непараметричний критерій Манна-Уїтні* для встановлення міжгрупових відмінностей у рівнях прояву запропонованих діагностичних критеріях емпіричних результатів, отриманих з двох вибірок.

Результати застосування непараметричного критерію U–Манна-Уїтні до сформованої нами матриці емпіричних даних подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати обрахунку критерію U– Манна-Уїтні у досліджуваних групах

Діагностичні показники	Група 1	Група 2	U Манна-Уїтні	Z	P
	Середній ранг				
Макіавеллізм	88,12245	116,6262	3785	-3,44199	.001***
Взаємопізнання	94,42857	110,8505	4403	-1,98925	.047*
Взаєморозуміння	106,5918	99,71028	4891	-0,83713	.025*
Взаємовплив	94,80102	110,5093	4439,5	-1,90948	.050*
Соціальна автономність	116,7041	90,4486	3900	-3,18745	.001***
Соціальна адаптивність	83,26531	121,0748	3309	-4,59145	.000***
Соціальна активність	73,2602	130,2383	2328,5	-6,94028	.000***
Потреба у досягненні	63,93878	138,7757	1415	-9,10246	.000***
Комунікабельність	77,80612	126,0748	2774	-5,91081	.000***
Агресія	94,13776	111,1168	4307	-2,12377	.034*
Домінантність	98,29592	107,3084	4782	-1,10134	.027*
Витримка	103,3316	102,6963	5210,5	-0,07793	.938
Потреба у приверненні уваги	81,16837	122,9953	3103,5	-5,0993	.000***
Уникнення ризику	101,4337	104,4346	5089,5	-0,36615	.027*
Імпульсивність	102,6735	103,2991	5211	-0,07649	.939
Готовність допомогти	106,7143	99,59813	4879	-0,87403	.038*
Потреба у порядку	88,9949	115,8271	3870,5	-3,28045	.001***
Орієнтація на гру	95,53571	109,8364	4511,5	-1,74063	.017*
Потреба у соціальному схваленні	99,2551	106,4299	4876	-0,87435	.038*
Потреба у підтримці	95,23469	110,1121	4482	-1,81189	.027*
Загальна зацікавленість	103,8469	102,2243	5160	-0,19885	.842

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,001$.

Отримані результати засвідчують високі показники прояву макіавеллізму у фахівців політичної сфери, на відміну від представників побутової політичної компетентності. Це дає змогу зробити висновок, що для досліджуваних групи 1 типовою є персоналізація кожної ситуації, орієнтація на індивіда, а не на абстрактні цілі, часте втручання емоцій у раціональну оцінку ситуації, залежність від емоцій і від тиску з боку; тому вони набагато краще себе почувають в ситуаціях із чітко визначеними правилами гри. Фахівці професійної сфери (група 2) – типові лідери, адже вони є незворушними під впливом будь-яких емоцій або тиску з боку інших людей; вони вміють зберігати спокій і зібраність, у вирішенні проблемних ситуацій вдаються до когнітивних імпровізацій; орієнтовані на досягнення мети в конкурентній боротьбі з іншими; поряд із розвинутою ініціативністю вміють продемонструвати холодну раціональність.

Відзначимо, що за такими діагностичними показниками як витримка, імпульсивність і загальна зацікавленість не відмічено статистично значущих відмінностей у діагностованих групах. Також на користь «низьким Макам» виявилися вираженими показники взаєморозуміння, соціальної автономності та готовності допомогти. «Високі Маки» продемонстрували найвищий рівень прояву основних діагностованих показників запропонованих методик, що дало змогу більш переконливо віднайти у фахівців політичної сфери реалізації такі характеристики як комунікабельність, агресивність і домінантність; їх сфера задоволення потреб ініціюється прагненням до досягнення, постійному привертанні до себе уваги, самосхваленні і підтримці; не дивлячись на те, що вони більш орієнтовані на гру, ці досліджувані є своєрідним зразком соціальної активності і адаптованості.

Отже, проведене дослідження підтвердило висунуте припущення щодо відмінностей прояву макіавеллістичних характеристик особистості з різним рівнем політичної компетентності, а це, в свою чергу, дає змогу ще раз переконатися, що саме сфера політичної реалізації фахівця є джерелом формування професійного маргіналізму, який розглядається як втрата професійної ідентичності, байдужість до професійних обов'язків і норм, заміщення професійних цінностей і моралі [8]. Тому з часом можна помітити, що фахівці політичної сфери з часом перестають відповідати етичним вимогам професії, легко замінюючи моральну норму етикою прагматизму, а центральним мотиваційним ком-

понентом у їх поведінці стає особиста безпека від соціального за-
судження.

Важливим для роботи практикуючих психологів є недопу-
щення макіавеллістичних тенденцій поведінки у сталі форми
прояву авторитарності, професійного догматизму, домінантності
й агресивності.

Висновки. Проведене дослідження актуалізує необхідність
вивчення когнітивних і поведінкових ознак макіавеллістичної
детермінації професійної компетентності фахівців, які працю-
ють у політичній сфері, а також розробку діагностичних програм
з фіксації небезпечних зон переходу макіавеллістичних характе-
ристик у форму професійної деформації.

Список використаних джерел

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Теодор Адорно. – М. : Серебряные нити, 2001. – 416 с.
2. Бендас Т.В. Психология лидерства: учебное пособие / Т.В. Бендас. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
3. Васютинський В.О. Інтеракційна психологія влади : монографія / В.О. Васютинський. – К. : КСУ, 2005. – 492 с.
4. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіо-
налізації психолога : монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк :
Ред-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім.Л.Українки,
2003. – 320 с.
5. Каппони Н. Макиавелли / Н. Каппони ; [пер. с англ.]. – М. :
Вече, 2012. – 352 с. (серия «Великие исторические персоны»)
6. Ольшанский Д. В. Политическая психология / Д.В. Ольшан-
ский. – СПб. : Питер, 2002. – 576 с.
7. Политиками не рождаются: как стать и остаться
эффективным политическим лидером. Психологическое по-
собие для политиков / [Е. Абашкина, Е. Егорова-Гантман,
Ю. Косолапова и др.]. – М. : Антиква, 1993. – 424 с.
8. Virna Zh. Professional Deformations: Tendencies, Dynamics and
Risks of Manifestation / Zhanna Virna // Annales Universitatis
Mariae Curie-Skłodowska. – Vol. 28, No 2 (2015). – PP. 123–
136; електронний ресурс. – режим доступу : [http://journals.
umcs.pl/j/article/view/2553/2923](http://journals.umcs.pl/j/article/view/2553/2923)

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Adorno T. Issledovanie avtoritarnoy lichnosti / Teodor Ador-
no. – М. : Serebryanye niti, 2001. – 416 s.

2. Bendas T.V. Psihologiya liderstva: uchebnoe posobie / T.V. Bendas. – SPb. : Piter, 2009. – 448 s.
3. Vasyutinskiy V.O. Interaktsiynaya psihologiya vladi : monografiya / V.O. Vasyutinskiy. – K. : KSU, 2005. – 492 s.
4. Virna Zh. P. Motivatsiyno-smislova regulyatsiya u profesionalizatsiyi psihologa : monografiya / Zh. P. Virna. – Lutsk : Red-vid. vidd. «Vezha» Volin. derzh. un-tu im.L.Ukrayinki, 2003. – 320 s.
5. Kapponi N. Makiavelli / N. Kapponi ; [per. s angl.]. – M. : Veche, 2012. – 352 s. (seriya «Velikie istoricheskie personyi»)
6. Olshanskiy D. V. Politicheskaya psihologiya / D.V. Olshanskiy. – SPb. : Piter, 2002. – 576 s.
7. Politikami ne rozhdayutsya: kak stat i ostatsya effektivnyim politicheskim liderom. Psihologicheskoe posobie dlya politikov / [E. Abashkina, E. Egorova-Gantman, Yu. Kosolapova i dr.]. – M. : Antikva, 1993. – 424 s.
8. Virna Zh. Professional Deformations: Tendencies, Dynamics and Risks of Manifestation /Zhanna Virna // Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska. –Vol. 28, No 2 (2015). – PP. 123–136; режим доступу : <http://journals.umcs.pl/j/article/view/2553/2923>

O.O. Krevska. Machiavellianism's coordinates of political competence of personality. The article is devoted to theoretical and empirical substantiation of machiavellianism's coordinates of political competence of personality with regard to its belonging to the political sphere as a professional activity. The theoretical and methodological analysis of political competence is presented; the basic characteristics of its manifestation are defined, usual and professional levels of political competence are found. Leadership characteristics of experts at political sphere are indicated, the contiguity with signs of authoritarianism and personality with level of Machiavellianism are clarified. The research of characteristics of Machiavellianism of the political competence of personality is done. The program of empirical research is developed and used complex of mathematical methods processing results of research enables to precise the Machiavellianism characteristics of political competence of representatives of social and professional level of political competence.

The high rates of display of Machiavellianism of experts in the political sphere are fixed and their personal characteristics of sociability, aggressiveness and dominance, the expressed desire for achievement and approval are singled out. Low rates of Machiavellianism manifestation of surveyed people with social level of political competence are accompanied with pronounced indicators as sympathy, social autonomy and willingness to help other people. The necessity of constant fixation of trends of Machiavellia-

nism tendencies in behavior of experts at political sphere is underlined because of the avoidance of professional strains.

Key words: political competence, Machiavellianism, characteristics of Machiavellianism, personality.

Received July 09, 2016

Revised September 01, 2016

Accepted October 04, 2016

УДК:621.821.3:159.942.3

Л.Ф. Крупельницька

krlyuda@gmail.com

О.М. Шпортун

Shportun_o@mail.ru

Психологічні підходи до побудови регуляторно-рівневої моделі гумору

Krupelnutska L.F. Psychological approaches to the forming of the regulatory-level model of humor / L.F. Krupelnutska, O.M. Shportun // Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 281–303.

Л.Ф. Крупельницька, О.М. Шпортун. Психологічні підходи до побудови регуляторно-рівневої моделі гумору. Стаття присвячена поданню регуляторно-рівневої моделі гумору, яка містить опис цілей, рівнів, процесу та результатів особистісної регуляції. Досліджено, що регуляторно-рівнева модель гумору містить: цілі, рівні, процес та результати особистісної регуляції. Особистісна регуляція з допомогою гумору є регуляцією зі складними міжрівневими зв'язками. У процесі розробки моделі з'ясовано, що «центр управління» знаходиться на найвищому рівні регуляції – особистісному. При відносній автономності кожного з рівнів, вони, тим не менш, принципово не можуть бути автономними повністю. У нормі типовим для функціонування гумору є переважання контролю та управління особистісного рівня регуляції. Варіант поєднання посилення нижчого рівня з тимчасовим послабленням вищого рівня при нормальному функціонуванні носить тимчасовий і ситуативний характер. Систематичне ж ізольоване посилення нижчих рівнів регуляції при постійному послабленні вищого рівня свідчить про патоло-

L.F. Krupelnutska – the scientific contribution of the co-author is 50%,

O.M. Shportun – the scientific contribution of the co-author is 50%.

© Л.Ф. Крупельницька,

281

О.М. Шпортун

гічний розвиток функціонування гумору. У такому разі нижчий рівень регуляції засобами гумору сам починає виконувати ключову роль без достатнього зв'язку з вищими рівнями; нижчі рівні регуляції підпорядковують собі вищі.

Ключові слова: гумор, регуляторно-рівнева модель, рівні регуляції, психологічні механізми гумору.

Л.Ф. Крупельницькая, О.Н. Шпортун. Психологические подходы к построению регуляторно-уровневой модели юмора. Стаття посвящена представлению регуляторно-уровневой модели юмора, которая содержит описание целей, уровней, процесса и результатов личностной регуляции. Доказано, что регуляторно-уровневая модель юмора содержит цели, уровни, процесс и результаты личностной регуляции. Личностная регуляция с помощью юмора есть регуляцией со сложными межуровневыми связями. В процессе разработки модели установлено, что «центр управления» находится на самом высоком уровне регуляции – личностном. При относительной автономности каждого из уровней, они, тем не менее, принципиально не могут быть автономными полностью. В норме типичным для функционирования юмора есть преобладание контроля и управления личностного уровня регуляции. Вариант сочетания усиления низкого уровня с временным ослаблением высшего уровня при нормальном функционировании носит временный и ситуативный характер. Систематическое же изолированное усиление низких уровней регуляции при постоянном ослаблении высшего уровня свидетельствует о патологическом развитии функционирования юмора. В таком случае низкий уровень регуляции средствами юмора сам начинает выполнять ключевую роль без достаточной связи с высокими уровнями; низкие уровни регуляции подчиняют себе высшие.

Ключевые слова: юмор, регуляторно-уровневая модель, уровни регуляции, психологические механизмы юмора.

Постановка проблеми. Гумор належить до тих психологічних феноменів, які виступають у різноманітних ролях у контексті функціонування особистості – від засобу пристосування до модусу розвитку, від задоволення потреби у захисті та самозбереженні до реалізації потреби у самотрансценденції. Останнім часом інтерес до досліджень гумору значно зріс, що відбилося у збільшенні кількості публікацій із зазначеної теми та появою нових підходів до розуміння цього феномена [3, 12 – 14, 18 – 19, 22 – 26]. Однак залишаються малодослідженими аспекти функціонування гумору, пов'язані зі специфікою порушень, які мають місце при тих чи інших видах психічної патології. Бракує також систематизованих уявлень про рівні та механізми функціонування гумору.

Метою статті є подання регуляторно-рівневої моделі гумору, яка містить цілі, механізми, опис процесу функціонування

гумору в континуумі «захисні механізми – копінг-стратегії» та результати такого функціонування у структурі особистісної регуляції в умовах норми та психічної патології.

Виклад основного матеріалу. Вивчення результатів досліджень гумору в континуумі «норма-патологія» дозволяє стверджувати, що основні параметри феномена гумору значущо відрізняються у різних режимах функціонування особистості [3, 8–10]. Якщо в нормі у використанні гумору поряд із захисними функціями вирізняється вектор особистісного розвитку, то в умовах психічної патології на перший план виступають переважно захисні функції гумору. Ті чи інші психічні порушення відбиваються і у специфіці функціонування сфер психіки, пов'язаних із гумором.

Ми виходимо з такого розуміння феномена гумору: гумор є вищою психічною функцією, яка у специфічний спосіб – виявлення, подолання чи зняття суперечностей, що базуються на здатності до сприйняття та відтворення комічного, регулює різні аспекти та рівні життєдіяльності особистості.

Таке визначення базується на сучасних поглядах на сутність феномена гумору, які знайшли відображення у працях вітчизняних та зарубіжних психологів [3, 8, 10, 12, 14, 19].

Особистісна регуляція здійснюється за допомогою різних психічних засобів, до яких, насамперед, належать вищі психічні функції, зокрема: сприймання, пам'ять, мислення, мова [5]. Часто цей список продовжують такими феноменами як увага, воля, мотивація тощо.

В культурно-історичній психології знаходимо підстави для розуміння у якості вищої психічної функції і гумору. Найголовнішими характеристиками вищої психічної функції є [5, 6]: по-перше, соціальне її походження, тобто не вроджений характер, а прижиттєве формування під безпосереднім впливом культури через механізм інтеріоризації; по-друге, опосередкованість культурними знаками, прийнятими та зрозумілими в культурі, насамперед, мовою; по-третє, довільність характеру регуляції, тобто людина свідомо може нею управляти.

Усі ці параметри характеризують і гумор.

Відповідно, модель гумору як психологічного феномену має містити цілі (сенси) регуляції, рівні, на яких вона здійснюється, психологічні механізми, які лежать в основі цієї регуляції, та результати (рис. 1). На рис. 1 також відображені типи критичних ситуацій (Ф. Ю. Василюк), які допомагає врегулювати гумор.



Рис 2.1. Регуляторно-рівнева модель гумору

Погляд на гумор як на вищу психічну функцію нині можна вважати достатньо обґрунтованим. Так, І. С. Домбровська [8] проаналізувала стадії та механізми розвитку гумору як вищої психічної функції, еволюцію підсвідомого образу гумору в культурному розвитку, рефлексивні уявлення про гумор у сучасній культурі. У її дослідженні гумор постає як відносно пізній продукт культурно-історичного розвитку суспільства та свідомості

людини. У якості основних передумов гумору розглядаються 1) комічне, смішне; 2) власне сміх.

Якщо вести мову про феномен осмисленого сміху, тобто не просто сміху як біологічної реакції, а як особистісного феномена, то треба зазначити, що у ньому знаходять своє відбиття дві людські здатності: біологічна та ідеальна. Це біологічна здатність до сміху та ідеальна здатність до сприйняття комічного, смішного. Тобто гумор синтезує у собі дві лінії розвитку: природну, натуральну, з одного боку, і культурну – з іншого.

Як і інші вищі психічні функції, гумор в історичній перспективі свого становлення першопочатково виступав не як індивідуальна психічна властивість, а як соціальна активність. Комічне сприйняття і сміх мали місце в святкуваннях античного періоду, у театральних діях тощо. Сміх як біологічна реакція у поєднанні зі сприйняттям комічного все більше соціалізувався та віддалявся від біологічної основи.

Цю стадію – біологічну – можна розглядати як першу в історичному аспекті становлення гумору. Їй відповідає перший рівень регуляції з допомогою гумору. На рис. 1 він позначений як «біологічний».

Наступні стадії розвитку гумору також мають відповідники у рівнях регуляції. Розглянемо їх коротко.

Друга стадія – соціальна, яка охоплює епоху ренесансу та властиву їй культуру. У «сміховій культурі», описаній М. М. Бахтіним [2], здатність до гумору все ще виступає як розділена між людьми психічна функція, яка згодом інтеріоризується і стає функцією індивідуальної психіки. Як пише Л. С. Виготський, «відносини між вищими психічними функціями були колись реальними відносинами між людьми, колективні, соціальні форми поведінки в процесі розвитку стають способом індивідуального пристосування, формами поведінки і мислення особистості» [6, с. 221].

Відповідно, другий рівень регуляції, який ми розглядаємо серед рівнів, представлених у сучасній людині, – це соціальний рівень.

Подальше становлення гумору в культурно-історичному аспекті проходить через стадію, яку І. С. Домбровська називає стадією ноогенезу гумору. На цій стадії відбувається соціогенез гумору; комічне стає способом осмислення світу. Під ноогенезом розуміється процес відчуження психічного, який бере участь у формуванні сфери ідеального, або ноосфери, яка стає можливою завдяки індивідуальному узагальненню людиною соціальних

уявлень і породженню нового знання. Відбувається «перехід від режиму вживання, засвоєння культури до режиму конструювання різних соціальних світів» [1, с. 91].

Здатність до гумору трансформується і перетворюється із розділеної між людьми функції в особистісну властивість, відбувається його ідеалізація і інтелектуалізація. І. Кант писав про гумор як про здатність людини, сутність якої – «гра уявлень» [8]. Гумор еволюціонує разом з людською особистістю: персоні-генез і гуморогенез – це пов’язані процеси. Здатність до гумору стає одним із засобів еволюції психіки.

Стадії ноогенезу гумору відповідає третій рівень регуляції – рефлексивний, який орієнтований, на відміну від двох попередніх рівнів, на внутрішню узгодженість, рівновагу. Якщо регуляція з допомогою гумору на першому рівні – біологічному – здійснюється, приводячи до «тут-і-зараз» задоволення потреби, не обов’язково усвідомленої, на другому – соціальному – до реалізації усвідомленого мотиву, то на третьому – рефлексивному – до внутрішньої, ідеальної узгодженості. І. С. Домбровська називає цей рівень регуляції ідеальним [там же].

Нарешті, на четвертій стадії культурно-історичного розвитку гумору відбувається остаточна його інтеріоризація. Зовнішня сміхова поліфонія, описана М. М. Бахтіним, стає внутрішньою, відбувається «розщеплення» особистості на два голоси, як це розумів М. М. Бахтін [2]. Ця інтеріоризація гумору пов’язана з внутрішнім діалогом. Завдяки зверненню гумору на себе саму в людини з’являється здатність до самотрансценденції засобами гумору.

Отже, гумор із зовнішньої дії, яка регулює відносини між людьми, на четвертій стадії перетворюється у діяльність, яка бере участь у саморегуляції особистості. З «регулятора» він трансформується у «саморегулятор». Власне саморегуляція з можливістю значного розширення можливостей самозміни, саморозвитку, самотрансценденції і є головним атрибутом останнього, четвертого рівня саморегуляції – особистісного.

Виокремлені рівні регуляції добре співвідносяться в теоретичному аспекті з типами критичних ситуацій, запропонованих Ф. Ю. Василюком [4]. Класифікацію критичних ситуацій складають: стрес, фрустрація, конфлікт і криза.

Поняття критичної життєвої ситуації є максимально наближеним за обсягом значень до ситуацій, у яких актуалізується регуляція з допомогою гумору. Ф. Ю. Василюк так визначає це поняття: «Критична ситуація у найзагальнішому плані має бути

визначена як ситуація неможливості, тобто така ситуація, у якій суб'єкт стикається з неможливістю реалізації внутрішніх необхідностей свого життя (мотивів, устремлень, цінностей тощо) [там же].

Якщо ми відштовхуємося від визначення гумору, у якому його сутнісною особливістю визнається виявлення, подолання чи зняття суперечностей, то очевидним є те, що ситуація такого виявлення, подолання чи зняття є саме критичною ситуацією. Виявлення суперечності створює основу для таких психологічних ефектів, як напруженість, тривога, роздратування, тобто, як мінімум, для ефектів, які описують стрес. Блокування потреби у безпеці, стабільності, визначеності існування у категоріальному полі «вітальності» є основою для виникнення цієї критичної ситуації у тому значенні, як її розуміє Ф. Ю. Василюк. Тобто в це поле потрапляють переважно потреби біологічного рівня існування, які мають задовольнятися «тут-і-зараз», і забезпечують життєдіяльність організму. Необхідність відтермінування задоволення є стресовою ситуацією.

Якщо ж ідеться про ситуацію наявності сильної вмотивованості на досягнення мети (а не лише існування потреби), ускладнену перепонами, що перешкоджають цьому досягненню, є підстави говорити про ситуацію фрустрації. Категоріальне поле цієї критичної ситуації задається, за визначенням Ф. Ю. Василюка, категорією діяльності. Реалізація мотиву є необхідністю існування, а подолання труднощів на шляху до реалізації мети у цьому модусі існування є типовою практикою. Якщо ж немає можливостей для подолання труднощів, виникає критична ситуація – фрустрація. Онтологічне поле цієї критичної ситуації – це окреме життєве відношення.

Наступний тип критичної ситуації – це конфлікт. Про нього йдеться у контексті теоретичних побудов Ф. Ю. Василюка тоді, коли «свідомість капітулює перед суб'єктивно нерозв'язуваною суперечністю мотивів», тобто коли свідомість «має справу» з конфліктуєчими мотивами, коли порушені узгодженість, несуперечливість внутрішнього світу.

Нарешті криза – це такий тип критичної життєвої ситуації, при якому блокується реалізація життєвого задуму, порушується життя як ціле. Результатом переживання цієї ситуації є переродження, метаморфоза особистості, поява нових цінностей, нового образу «Я», нового життєвого задуму.

Як бачимо на рис. 1, кожна з цих критичних ситуацій є відповідником певного рівня регуляції. Нижче наведемо наше розу-

міння взаємозв'язків між рівнем регуляції та типом критичної ситуації.

Процес особистісної регуляції, звісно, пов'язаний із необхідністю вправлятися з блокаторами цілеспрямованої регуляторної діяльності. Це можуть бути як фактори оточуючого світу, так і внутрішньоособистісні чинники різного порядку. Рівень та якість особистісної реакції на ці блокатори, які, у свою чергу, залежать від значущості для людини заблокованої реалізації, обумовлюють той чи інший тип критичної ситуації. Гумор є засобом сприяння особистісній регуляції у кожному з виокремлених типів критичних життєвих ситуацій.

У разі регуляції з допомогою гумору маємо справу зі складною схемою регуляції різних рівнів. «Центр управління» знаходиться на найвищому рівні регуляції – особистісному. До якого б рівня не належала життєва трудність, з якою вправляється людина з допомогою гумору, вона, по-перше, стосується цілісної особистості, по-друге, її розв'язання задіює ресурси цілісної особистості. При відносній автономності кожного з рівнів, вони, тим не менш, принципово не можуть бути автономними повністю.

Саме особистість обирає спосіб і рівень функціонування.

Проблемі рівневості організації особистісного буття приділяли увагу багато вчених. Так, К. Поппер виокремлює три світи, які можна співвіднести з рівнями еволюції живого: 1) світ фізичний, в тому числі, біологічний; 2) соціальний світ, або ж світ «засобів комунікації», за визначенням самого К. Поппера [15, с. 109]; 3) світ об'єктивного знання.

У працях О. Г. Асмолова знаходимо висновок про три стадії еволюції: біогенез, соціогенез і персоногенез тощо [1]. Д. О. Леонтьєв, ведучи мову про рівні саморегуляції, виокремлює три їх рівні: «тваринний», соціальний і рефлексивний [8]. При цьому психофізіологічний рівень – рівень тілесних та мозкових механізмів Д. О. Леонтьєв, як і О. Г. Асмолов, відносить до передумов особистості, а не до складників її структури.

І. С. Домбровська пише про чотири рівні регуляції: біологічний, соціальний, ідеальний та інтегрально-особистісний [там же].

Узагальнивши погляди цих авторів, бачимо, що незважаючи на відмінності у методології теоретичних розвідок, вони доходять до подібних висновків. Про біологічний та соціальний рівень пишуть усі згадані автори. К. Поппер, Д. О. Леонтьєв, І. С. Домбровська звертають увагу на існування деякого рівня, який вони називають по-різному – «світ об'єктивного знання» (К. Поппер), «рефлексивний рівень саморегуляції» (Д. О. Ле-

онт'єв), «ідеальний рівень особистісної регуляції Буття» (І. С. Домбровська).

І. С. Домбровська вважає, що і у концепції О. Г. Асмолова, який після соціогенезу виокремлює одразу персоногенез, механізм ноогенезу (і, відповідно, ідеальний рівень) присутній імпліцитно у вигляді концепту нададаптивної активності, яка виражається, зокрема, у творчості.

Про четвертий рівень, який у працях О. Г. Асмолова позначено як персоногенез, а у роботі І. С. Домбровської названо «особистісним рівнем регуляції Буття», серед згаданих авторів пишуть лише зазначені два. Однак слід зауважити, що про цей рівень регуляції ведуть мову багато психологів, хоч і позначають його по-різному.

Саме цей рівень є відповідним за вибір «регістрів буття» (термін М. Мамардашвілі [11]). Особистість обирає рівень та принципи самоінтеграції та саморегуляції.

Розгляду принципу регуляції міжрівневих зв'язків присвячує увагу І. С. Домбровська [8]. Вона пояснює такі зв'язки, залучаючи поняття «домінанта» і «фонова субдомінанта». Принцип домінанти, розкритий О. О. Ухтомським, І. С. Домбровська доповнює принципом взаємодії домінанти і фонові субдомінанти у регуляції. На її думку, рівень існування особистості визначає «домінанта», функцією якої є інтегрування.

Ще один складник регуляторно-рівневої моделі гумору – це **психологічні механізми**, за допомогою яких здійснюється особистісна регуляція гумору.

Одразу слід зазначити, що розглядувані психологічні механізми є водночас механізмами, які лежать в основі гумору, та механізмами особистісної регуляції засобами гумору. Тому ми вживаємо поняття «психологічні механізми гумору» та «психологічні механізми особистісної регуляції засобами гумору» як такі, що мають однаковий обсяг.

Отже, як слідує з принципів, на яких побудована регуляторно-рівнева модель, блокування значущих для особистості потреб, мотивів діяльності, неможливість досягнення внутрішньої узгодженості чи руйнування життєвого задуму у відповідь вмикають особистісну регуляцію, яка відбувається за двома основними векторами – досягнення втраченого гомеостазу та самотрансценденція, саморозвиток. Будь-яка критична ситуація – це, з одного боку, руйнування наявного модусу задоволення потреб, реалізації мотивів, досягнення внутрішнього комфорту та злагоди, руху за смисловим вектором життя; з іншого боку – можливості від-

новлення всього перерахованого на новому рівні, у новій якості (самотрансценденція), або ж, як мінімум, повернення у той стан, у якому людина перебувала до виникнення критичної ситуації (гомеостаз).

У континуумі від біологічного рівня до особистісного поступово збільшується частка трансцендентної складової та зменшується «гомеостазної», яка є максимально представленою саме на **біологічному рівні регуляції**.

Психологічні механізми, які лежать в основі особистісної регуляції за допомогою гумору, обіймають як захисні механізми у вузькому розумінні, поданому у психоаналітичному підході, так і механізми подолання (копінг-механізми). При розгляді цих різноманітних механізмів, які дозволяють особистості на різних рівнях вправлятися з важкими життєвими ситуаціями, захисні стратегії бачаться як більшою мірою неусвідомлювані психічні засоби; копінг-стратегії ж розглядаються як свідомо використовувані людиною для подолання стресу, тривоги, пов'язаної з певними категоріями подій, тощо. Копінг визначається як поведінкові та когнітивні зусилля, що застосовуються людьми для того, щоб справитись з вимогами ситуацій взаємодії людини з середовищем [22].

Слід зазначити, що гумор поєднує у собі обидва вектори цих психологічних механізмів – і захисний вектор, і вектор копінгу (подолання). Будучи засобами «втечі» від складності ситуації чи «перечікування» дії негативних факторів, гумористичні прийоми водночас можуть бути засобами розв'язання складної ситуації.

Крім того, треба зауважити, що описані нижче механізми функціонують не ізолювано, а, частіше за все, комплексно. Тобто одночасно можуть вмикатися, наприклад, «ігрова рамка», перехід у парателічний стан та знецінення «гра уявлень». При цьому це можуть бути механізми з різних умовно виділених рівнів регуляції.

У випадку, коли блокується задоволення потреб біологічного рівня, можливості гумористичного регулювання кризової ситуації зводяться до таких описаних у літературі психологічних механізмів, як «легальний» вираз сексуальних та агресивних тенденцій, відреагування, сублімація. Тобто йдеться про зняття емоційної напруги, що виникла у результаті блокування значущих потреб вітального рівня, гумористичними засобами. У разі *відреагування* йдеться про фіксацію уваги на комічних аспектах ситуації з наступною психічною розрядкою.

У разі *сублімації*, зняття внутрішньої напруги відбувається за рахунок перенаправлення енергії на соціально прийнятні цілі, насамперед, творчість. Зв'язок гумористичних форм особистісного самовиразу з творчістю підкреслювався багатьма авторами [3, 10, 12].

Загалом, регуляція засобами гумору у випадках, коли домінуючим є біологічний рівень, відбувається за рахунок «*легально-го*» виразу «*заборонених*» тенденцій, тобто тенденцій, стосовно яких у соціумі існують або приписи табування щодо відкритого їх виразу, або ж неоднозначні трактування такого виразу. Гумор дозволяє обійти ці труднощі за рахунок створення несерйозного контексту. Завдяки цьому контексту та ігровій рамці взаємодії можна виразити агресивні та сексуальні тенденції у безпечній формі.

Людина як соціальна істота включена у систему діяльності. Одним із ключових понять, що описують структуру діяльності, є поняття мотиву. Мотив, на відміну від потреби, характеризується таким обов'язковим атрибутом, як усвідомленість. Коли з'являються труднощі у реалізації мотиву, виникає критична ситуація рівня фрустрації. Гумористичні засоби особистісної регуляції *соціального рівня* забезпечуються такими психологічними механізмами, як знецінення, вихід у світ мрії та фантазії, перемикання з телічного (орієнтованого на досягнення мети діяльності) на парателічний стан, встановлення «ігрової рамки».

Завдання «ігрової рамки» та перехід у парателічний стан є специфічними «гумористичними» засобами. За допомогою цих механізмів досягаються умови, необхідні (хоча й недостатні) для функціонування гумору. Ці механізми дозволяють змінити кут зору на аспекти діяльності, які виявилися блокованими тими чи іншими чинниками, перестати на певний час сприймати ці аспекти серйозно, не втрачаючи при цьому зв'язку з ними.

Знецінення з допомогою гумору тих аспектів діяльності, які не можуть бути реалізованими в даний час, також може виконувати конструктивну функцію, оскільки, знецінивши їх, людина отримує можливість не фіксуватися на них, а натомість пошукати альтернативні методи та сторони діяльності, підвладні управлінню.

Вихід у світ мрії та фантазії разом з описаними механізмами створення ігрової рамки та перемикання на парателічний стан дозволяє відволіктися від проблемного змісту та не доступних управлінню елементів у діяльності, й шляхом фантазування

чи мрії створити образи досягнення, які є мотивуючими. Тобто втрачена сила мотиву таким чином може бути відновлена.

Регуляція засобами гумору на *рефлексивному рівні* здійснюється, насамперед, за рахунок таких психологічних механізмів, як внутрішнє узгодження, встановлення невідповідності, бісоціація, аксіоматизація, «когнітивна гра», псевдорозв'язання. Ці механізми не є однорідними та незалежними один від одного. Але разом вони відповідають на питання «Яким чином здійснюється «гумористична» регуляція цього рівня?»

Сприйняття невідповідності вважається багатьма авторами важливим чинником, що визначає гумористичний характер явища. Все, що смішне, разом з тим є своєрідним, незвичайним, не відповідає нашим очікуванням. Багато авторів висловлювали ідею, що невідповідність є основою гумору [12, 21]. Ще Артур Шопенгауер стверджував, що «в кожному випадку причина сміху – раптове сприйняття невідповідності між уявленням і реальними об'єктами, що розглядаються у деякому зв'язку, а сам сміх – лише вираз цієї невідповідності» [12, с. 87 – 88]. *Встановлення невідповідності* у певному матеріалі або у певних аспектах життя є необхідним механізмом запуску гумористичного ставлення до них.

Разом з тим, встановлення невідповідності викликає прагнення розв'язати цю невідповідність, оскільки вона спричиняє переживання, пов'язані з незавершеністю, які є неприємними, оскільки викликають певну внутрішню дезінтеграцію. Така дезінтеграція може переживатись як явище когнітивного дисонансу, дискомфорту від зіткнення у свідомості конфліктуючих ідей, знань, цінностей тощо. *Внутрішнє узгодження*, тобто процес пошуку узгоджених рішень виявленої невідповідності, характеризує істотну складову функціонуючої системи психологічних механізмів гумору. Знайдення ідеї, що примирює суперечливі контексти, знання чи цінності, привносить задоволення від генеративності чи розуміння жарту.

Артур Кестлер використовував для пояснення механізму гумору поняття «*бісоціація*». Під нею розуміється комбінація з двох ідей, взятих з різних контекстів, які раніше здавалися несумісними. Це механізм, який є спільним для творчості та гумору. Але якщо для творчості важливим є створення «серйозного» продукту, то для гумору важливішим є створення ігрової рамки, грайливого настрою, радості. Продукт гумору найчастіше є результатом не розв'язання, а т. з. псевдорозв'язання, яке ми розглянемо нижче серед інших механізмів гумору.

Томас Шульц запропонував теорію розв'язання невідповідності, у якій запропоновано таке розуміння гумору: кульмінаційний пункт жарту створює невідповідність, вводячи інформацію, яка несумісна з початковим розумінням основної частини жарту слухачем (читачем), що спонукає останнього повернутися і шукати в основній частині жарту двозначність. Цю двозначність можна інтерпретувати по-різному, в результаті чого кульмінаційний пункт набуває сенсу. Двозначність може базуватись на різних принципах: лексичному, структурному, фонологічному, може займати нелінгвістичні форми.

Джері Салс у своїй двоетапній моделі розуміння гумору розглядав таке розуміння як розв'язання задачі. Відповідно до цієї моделі, основна частина жарту змушує слухача передбачати ймовірний результат. Коли ж кульмінаційний пункт не відповідає цьому передбаченню, здивований слухач шукає когнітивне правило, завдяки якому кульмінаційний пункт логічно слідуватиме зі змісту основної частини жарту. Коли таке когнітивне правило знаходиться, невідповідність усувається і жарт сприймається як смішний; якщо не знаходиться – жарт викликає розгубленість, але не сміх. Згідно з таким поглядом, гумор є результатом усунення невідповідності, а не лише наявності невідповідності. На рахунок усунення чи розв'язання невідповідності як необхідної умови смішного жарту думки вчених розходяться, однак щодо наявності невідповідності у жарті вчені погоджуються беззаперечно [там же, с. 93 – 94].

Механізм *аксіоматизації* також допомагає здійсненню особистісної регуляції з допомогою гумору. Аксіоматизація – це висування аксіом, тобто вихідних положень, які далі ставляться в основу певного узагальнення, теорії. Нагадаємо, що термін «теорія» застосовується не лише в контексті наукових теорій. Деякі психологи використовують його у контексті т.з. «життєвих теорій» [20]. Мається на увазі узагальнення фактів, результатів спостереження та досвіду загалом. У процесі побудови таких «життєвих теорій» людина осмислює та систематизує свій досвід, і таке осмислення та систематизація неможливі без процесу аксіоматизації. Тобто спочатку висуваються базові положення, на яких далі можна будувати як «життєву теорію», так і ситуаційну теорію гумористичної ситуації.

Ще з часів І. Канта гумор розуміється як «гра уявлень» [12]. Відтворення образів предметів та явищ в уяві, їх несподівані комбінації та співвідношення справді створюють основу для жартів. У сучасній психології говорять про «когнітивну

гру» як один із психологічних механізмів особистісної регуляції, здійснюваної в умовах гумористичної ситуації. Род Мартін пише: «Коли ми беремо участь у гуморі, ми граємо з мовою та ідеями (схемами, сценаріями) майже так само, як діти (і дорослі) грають з фізичними об'єктами, досліджуючи нові і незвичайні способи їх використання і насолоджуючись ними» [там же, с. 138–139].

Майкл Аптер [21] назвав ігрове використання кількох когнітивних схем синергією і звернув увагу, що в такій діяльності є щось приємне, що пов'язане з несерйозним, грайливим настроєм. Одночасна активізація кількох схем при спробі осмислення жарту дозволяє учасникам ситуації, у якій розгортається гумор, взяти участь в ігровій когнітивній синергії. Сама по собі когнітивна гра сприяє виникненню емоції радості.

Ще один механізм рефлексивного рівня – це механізм *псевдорозв'язання*. Форабоско [12, с. 91] звернув увагу на те, що насправді реакція на жарт – це не розв'язання невідповідності, про яку йшлося вище, а псевдорозв'язання. Пояснення цього механізму Форабоско таке: якби жарт був повністю зрозумілим, а невідповідність повністю розв'язувалася, це був би не жарт, а неприємна загадка. Лише в уявному світі жарту псевдорозв'язання має зміст та виконує відповідну функцію. МакГі [там же], в свою чергу, писав про «асиміляцію фантазії», що відбувається в гумористичній реалізації, на відміну від «асиміляції реальності», що має місце при негумористичній обробці інформації.

Деякі автори [там же] зазначали, що розв'язання жарту часто привносить нову невідповідність, яка сприяє переживанню ще більшого задоволення.

Отже, саме псевдорозв'язання є специфічним механізмом гумористичної регуляції. Воно доповнює функції серйозного розв'язання, яке має місце при наукових чи практичних рішеннях проблеми. Особливого значення псевдорозв'язання набуває у тих ситуаціях, коли серйозне розв'язання неможливе або важкодосяжне.

Нарешті, розглянемо *механізми особистісного рівня регуляції*. До них ми відносимо внутрішній діалог, прийняття життєвих суперечностей, життєтворчість, реалізацію життєвих смислів та життєвого задуму.

Прикладом домінування особистісного рівня регуляції за допомогою гумору може слугувати ставлення С. Л. Рубінштейна до власної долі, описане ним самим: «Філософ за освітою та покликанням, а все життя пропрацював у психології» [17, с. 421].

На особистісному рівні регуляції з допомогою гумору у якості психологічних механізмів виступають психічні засоби, що співвідносяться з вищими формами гумору. Вищі форми гумору можуть функціонувати лише у режимі рефлексії (за Ф. Ю. Василюком), тобто найбільш високоорганізованому режимі свідомості. І. С. Домбровська вважає, що якщо нижчі форми гумору регулюються виключно комічними образами об'єктів дійсності в людській свідомості, то вищі – Я-центром [8]. Рефлексія є тим медіатором, який уможливорює реалізацію гумору по відношенню до будь-яких подій, у тому числі – трагічних.

Через посередництво гумору відбувається відсторонення, дистанціювання від предмета переживань через його абстрагування та узагальнення. Сміх, гумористичне ставлення дозволяють долати непродуктивні та обмежуючі форми життєдіяльності, самоздійснення та переходити до нових, більш продуктивних. Н. В. Гладких пише: «Той, хто сміється, завжди трансградієнтний (Бахтін) до об'єкта сміху, бачить його збоку. Того, хто сміється, можна порівняти з автором, який володіє надлишком бачення (Бахтін) по відношенню до об'єкта (героя), виділяє якусь подію, організовану навколо об'єкта (героя), відокремлює істотні моменти, оцінює, оцільнює і завершує подію» [7].

На особистісному рівні регуляції специфічною є здатність одночасно сприймати і полюс суб'єкта, і полюс об'єкта. У цьому полягає одна з конструктивних функцій гумору у ситуаціях кризи, блокування здійснення життєвого задуму та важливих для особистості смислів. На цьому рівні гумор постає як регулятор відновлення на новому рівні або корекції життєвого задуму. Через гумористичне ставлення до кризової ситуації та до себе у цій ситуації особистість отримує можливість повернути контроль та керованість, «суб'єктність» в обставинах, у яких здатність до контролю і керованості значно обмежена.

Щоб описати механізми гумору цього рівня регуляції, необхідно зупинитися на зв'язку гумору зі смислотворчістю. Гумор, як і сенс, розв'язують завдання інтеграції у свідомості розрізних аспектів життя особистості. Багато авторів вказують на те, що гумор заповнює прогалини розуміння, і розглядають його у контексті «надситуативної» чи «неадаптивної» активності, як їх розуміють В. А. Петровський і А. Г. Асмолов [1].

Ж. Делез зауважує, що гумор вписується у «логіку смислу» і визначає гумор як «мистецтво поверхонь і складного зв'язку між поверхнями». Гумор, «починаючи з надмірного рівноголосся, ... вибудовує своє одноголосся» (цитата за [8]).

Сутність та механізми гумору відрізняються від сутності та механізмів мислення. Гумор, виявляючи суперечність («рівноголосся»), не розв'язує її так, як розв'язує її мислення. Тобто не відбуваються досконале вивчення суперечливі тенденції з подальшим їх синтезом. Натомість, «своє одноголосся» отримується за рахунок виходу із серйозного формату розмірковування та зміною його грою ідей та уявлень. У цій грі з'являється новий погляд на суперечність, який містить синтез змісту проблемного та надпроблемного бачення. Така специфічна властивість гумору дозволяє йому брати участь у процесах смислоутворення в особливий «обхідний» спосіб, у тому сенсі, що гумористичне смислоутворення обходить глибоке розуміння проблеми, яке зазвичай необхідне для творення нових смислів, що сприяють її розв'язанню.

На особистісному рівні регуляції гумор специфікується *внутрішнім діалогом* особистості. Це вже не просто «гра уявлень», як її розумів І. Кант, це така гра, яка «пропущена» через «особистісне сито», перевірена на відповідність цінностям та особистісним смислам, яка виявляється саме через посередництво внутрішнього діалогу.

Внутрішній діалог як механізм регуляції людина веде не лише у ситуації кризи та не тільки в контексті застосування гумористичних засобів регуляції. Специфічність цього механізму при гумористичному подоланні важких життєвих ситуацій у тому, що гумористичне дистанціювання від предмета переживання зі встановленням «ігрової рамки» і парателічним спрямуванням більшою мірою на процес та переживання відчуттів, пов'язаних з ним, ніж на результат. Такі «гумористичні» особливості внутрішнього діалогу дозволяють прийняти важку ситуацію, неприйняття якої викликає блокування пошуку шляхів відновлення чи корекції життєвих смислів і життєвого задуму.

Гумор на розглядуваному рівні регуляції функціонує через *прийняття життєвих суперечностей*. Про цей аспект гумору писав С. Л. Рубінштейн, зазначаючи, що «чистий гумор означає реалістичне «прийняття світу» зі всіма його слабкостями та недоліками», існуючими суперечностями життя [16, с.171].

Реалізація гумористичного ставлення до життя неможлива без поблажливого ставлення до неоднозначності та суперечливості багатьох життєвих аспектів та до проблемності людського існування загалом, прийняття цієї складності, неоднозначності та суперечливості.

Навіть кризова ситуація може пережитися за допомогою гумористичних засобів не як перепона для подальшого життя, а як умова зміни вектора його осмислення та віднайдення способів подолання кризи. Криза – це не лише гальмування чи тимчасова зупинка, але й можливості для творчого пошуку: для перевизначення та рекомбінації цілей, вибору нових і творчого поєднання існуючих засобів тощо.

Установка на життєтворчість, на конструювання, а не просто на прийняття, адаптацію чи реагування на умови, дозволяє на найвищому – особистісному – рівні функціонувати такому специфічному ставленню до життя, яким є гумор. Така установка створює необхідні умови для появи гумористичного ставлення: готовність розглянути своє життя та себе самого в новому ракурсі, нових контекстах, в «ігровій рамці». На цьому рівні регуляції, звісно, йдеться про вищі форми гумору, які охоплюють світоглядні установки особистості, що дозволяють приймати по-блажливо суперечливість життєвого світу, ставитися з гумором навіть до власної долі.

Наступні механізми також більшою мірою пов'язані з можливостями особистості до конструювання власного життя та самотрансценденції. *Реалізація життєвих смислів та життєвого задуму* – це механізми, які функціонують лише на особистісному рівні. Необхідність реалізації важливих для особистості смислів та життєвого задуму загалом спонукає до пошуку засобів такої реалізації. У важких життєвих ситуаціях саме гумор дозволяє особистості відсторонитись від застарілих стратегій, які перестали спрацьовувати, і подивитись на своє життя під «ігровим» кутом зору, що, у свою чергу, уможливорює появу нових смислів. Наполеону Бонапарту належать такі слова: «Від великого до смішного один крок». Але з тією ж впевненістю можна стверджувати і зворотнє: від смішного до великого – один крок. Те, над чим людина здатна сміятися, вона здатна взяти під своє управління та творчо змінювати.

Висновки.

1. Гумор – це вища психічна функція, яка у специфічний спосіб – регулює різні аспекти та рівні життєдіяльності особистості. У нормі при використанні гумору поряд із захисними функціями вирізняється вектор особистісного розвитку; в умовах психічної патології на перший план виступають переважно захисні функції гумору. Ті чи інші психічні порушення відбиваються і у специфіці функціонування сфер психіки, пов'язаних із гумором.

2. Регуляторно-рівнева модель гумору містить: цілі, рівні, процес та результати особистісної регуляції.

Найбільш узагальненими серед цілей (сенсів) регуляції є адаптація та самотрансценденція.

Регуляція здійснюється на таких рівнях: біологічний, соціальний, рефлексивний, особистісний. Гумор сприяє психологічному подоланню усіх типів критичних ситуацій, співвіднесених з рівнями регуляції: стресу, фрустрації, конфлікту, кризи.

Процес регуляції відбувається у континуумі «захисні механізми-копінг-стратегії». Психологічні механізми, які лежать в основі цієї регуляції, у регуляторно-рівневій моделі співвіднесені з кожним рівнем регуляції. Біологічному рівню регуляції відповідають: відреагування, сублімація, «легальний» вираз сексуальних та агресивних тенденцій; соціальному рівню: знецінення, вихід у світ мрії та фантазії, перемикання на парателічний стан, встановлення «ігрової рамки»; рефлексивному рівню: встановлення невідповідності, аксіоматизація, когнітивна гра, псевдорозв'язання, бісоціація, внутрішнє узгодження; особистісному рівню: внутрішній діалог, прийняття життєвих суперечностей, життєтворчість, реалізація життєвих смислів та життєвого замислу.

Результатами регуляції з допомогою гумору є: на біологічному рівні – задоволення потреби «тут-і-зараз»; на соціальному рівні – реалізація мотиву; на рефлексивному рівні – внутрішня узгодженість; на особистісному рівні – реалізація життєвого задуму.

3. Особистісна регуляція з допомогою гумору є регуляцією зі складними міжрівневими зв'язками. «Центр управління» знаходиться на найвищому рівні регуляції – особистісному. При відносній автономності кожного з рівнів, вони, тим не менш, принципово не можуть бути автономними повністю. У нормі типовим для функціонування гумору є переважання контролю та управління особистісного рівня регуляції. Варіант поєднання посилення нижчого рівня з тимчасовим послабленням вищого рівня при нормальному функціонуванні носить тимчасовий і ситуативний характер. Систематичне ж ізольоване посилення нижчих рівнів регуляції при постійному послабленні вищого рівня свідчить про патологічний розвиток функціонування гумору. У такому разі нижчий рівень регуляції засобами гумору сам починає виконувати ключову роль без достатнього зв'язку з вищими рівнями; нижчі рівні регуляції підпорядковують собі вищі.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа : Электронный ресурс / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001 // Режим доступа: www.fdp.hse.ru/data/082/535/135/psix-lich.doc.
2. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М. : Худ. лит., 1990. – 543 с.
3. Бороденко М.В. Два лица Януса–смеха / М. В. Бороденко. – Р / нД. : Цветная печать, 1995. – 86 с.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинении. В 6 т. – Т.4. Детская психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
7. Гладких Н. В. Катарсис смеха и плача / Н. В. Гладких // Вестник Томского гос. пед. ун-та. Серия Гуманитарные науки (филология) – Томск, 1999. – Вып. 6 (15). – С.88–92.
8. Домбровская И. С. Юмор в контексте развития / И. С. Домбровская. – ИК «Неформат», 2014. – 280 с.
9. Иванова Е. М. Психопатология и чувство юмора: Электронный ресурс / Е. М. Иванова, С. Н. Ениколопов // Трудный пациент. – 2009. – Июль. – Режим доступа : <http://t-pacient.ru/articles/6443/>.
10. Леонтьев Д.А. Чувство юмора / Д. А. Леонтьев // *Psychologies*. – 2007. – №18. – С. 44.
11. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. – М. : Лабиринт, 1994 – 92 с.
12. Мартин Р. Психология юмора Куликова/ Р. Мартин . – Спб. : Питер: пер. с англ. // Под ред. Л. В. , 2009. – 480 с.
13. Носенко Е. Л. Стилї та форми прояву гумору як гіпотетичні аспекти імпліцитної діагностики психологічного здоров'я / Е. Л. Носенко, О. Б. Харченко // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 10. – С. 501–514.
14. Опихайло О. Б. Характер зв'язку психологічних властивостей особистості з різними формами прояву гумору / О.Б. Опихайло // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2014. – Випуск 2. – Ре-

- жим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_2_18.pdf.
15. Поппер К.Р. Объективное знание. Эволюционный подход / К. Р. Поппер / Пер. с англ. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.
 16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии в 2-х томах / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
 17. Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы / Под ред. Б. Ф. Ломова. – М. : Наука, 1989. – 440 с.
 18. Стефаненко Е. А. Исследование гелотофобии у больных психическими расстройствами / Е. А. Стефаненко, Е. М. Иванова, С. Н. Ениколопов // Теоретические и прикладные проблемы медицинской психологии. Сборник материалов Всероссийской юбилейной научно-практической конференции (к 85-летию Ю. Ф. Полякова), 14-15 февраля 2013. – М. : ГОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» и ФГБУ «НЦЗП» РАМН. – 2013. – С. 106–107.
 19. Харченко О. Б. Особистісні фактори різних форм прояву гумору / О. Б. Харченко // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Психологія». – 2010. – № 9/1. – Вип. 16. – С. 113–118.
 20. Щербина Л. Ф. Метатеоретичне мислення психотерапевта: модель, дослідження, програма розвитку / Л. Ф. Щербина. – К. : «Геопринт», 2012. – 283 с.
 21. Apter M. J. A structural-phenomenology of play / M. J. Apter // Adult play : A reversal theory approach. – Amsterdam : Swets & Zeitlinger, 1991. – P. 13–29.
 22. Frydenberg E. Thriving, surviving, or going under : Which coping strategies relate to which outcomes? / E. Frydenberg, R. Lewis // Thriving, surviving, or going under, University of Melbourne. – P. 3–23.
 23. Lampert M.D. Cross-cultural variation in gelotophobia within the United States / M.D. Lampert, K.L. Isaacs, J. Lyttle // Psychological Test and Assessment Modeling. – 2010. – 52(2). – P. 202–216.
 24. Polimeni J. Humor perception deficits in schizophrenia / J. Polimeni, J.P. Reiss // Psychiatry Research. – 2006. – S. 229–232.
 25. Proyer R.T. An Initial Study on How Families Deal with Ridicule and Being Laughed at: Parenting Styles and Parent–

- Child Relations with Respect to Gelotophobia, Gelotophilia, and Katagelasticism / R.T. Proyer, S. Estoppey, W. Ruch // Journal of Adult Development, 2012. – Volume 19, Issue 4. – P. 228–237.
26. Ruch W. Who fears being laughed at? The location of gelotophobia in the Eysenckian PEN-model of personality / W. Ruch, R. Proyer // Personality and Individual Differences. – 2009. – № 46 (5-6). – P. 627– 630.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Asmolov A. G. Psihologija lichnosti: principy obshchepsihologicheskogo analiza / A. G. Asmolov. – M. : Smysl, 2001 // Rezhim dostupa: www.fdp.hse.ru/data/082/535/135/psixlich.doc.
2. Bahtin M. M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaja kul'tura Srednevekov'ja i Renessansa / M. M. Bahtin. – M. : Hud. lit., 1990. – 543 s.
3. Borodenko M.V. Dva lica Janusa–smeha / M. V. Borodenko. – R / nD. : Cvetnaja pechat', 1995. – 86 s.
4. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivanija (analiz preodolenija kriticheskikh situacij) / F. E. Vasiljuk. – M. : MGU, 1984. – 200 s.
5. Vygotskij L. S. Psihologija razvitija cheloveka / L. S. Vygotskij. – M. : Izd-vo Smysl; Jeksmo, 2005. – 1136 s.
6. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenii. V 6 t. – T.4. Detskaja psihologija / L. S. Vygotskij. – M. : Pedagogika, 1984. – 432 s.
7. Gladkih N. V. Katarsis smeha i placha / N. V. Gladkih // Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta. Serija Gumanitarnye nauki (filologija) – Tomsk, 1999. – Vyp. 6 (15). – S.88–92.
8. Dombrovskaja I. S. Jumor v kontekste razvitija / I. S. Dombrovskaja. – IK «Neformat», 2014. – 280 s.
9. Ivanova E. M. Psihopatologija i chuvstvo jumora / E. M. Ivanova, S. N. Enikolopov // Trudnyj pacient. – 2009. – Ijul'. – Rezhim dostupa : <http://t-pacient.ru/articles/6443/>.
10. Leont'ev D.A. Chuvstvo jumora / D. A. Leont'ev // Psychologies. – 2007. – №18. – S. 44.
11. Mamardashvili M. K. Klassicheskij i neklassicheskij idealy racional'nosti / M. K. Mamardashvili. – M. : Labirint, 1994 – 92 s.
12. Martin R. Psihologija jumora Kulikova/ R. Martin. – Spb. : Piter: per. s angl. // Pod red. L. V. , 2009. – 480 s.

13. Nosenko E. L. Stili ta formy projavu gumoru jak gipotetychni aspekty implicytnoi' diagnostyky psihologichnogo zdorov'ja / E. L. Nosenko, O. B. Harchenko // Problemy suchasnoi' psihologii'. – 2010. – Vypusk 10. – S. 501–514.
14. Opyhajlo O. B. Harakter zv'jazku psihologichnyh vlastyivostej osobystosti z riznymy formamy projavu gumoru / O. B. Opyhajlo // Visnyk Nacional'noi' akademii' Derzhavnoi' prykordonnoi' sluzhby Ukrai'ny. – 2014. – Vypusk 2. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_2_18.pdf.
15. Popper K.R. Ob#ektivnoe znanie. Jevoljucionnyi podhod / K. R. Popper / Per. s angl. – M. : Jeditorial URSS, 2002. – 384 s.
16. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii v 2-h tomah / S. L. Rubinshtejn. – M. : Pedagogika, 1989. – T. 2. – 328 s.
17. Sergej Leonidovich Rubinshtejn. Ocherki, vospominanija, materialy / Pod red. B. F. Lomova. – M. : Nauka, 1989. – 440 s.
18. Stefanenko E. A. Issledovanie gelotofobii u bol'nyh psihicheskimi rasstrojstvami / E. A. Stefanenko, E. M. Ivanova, S. N. Enikolopov / Teoreticheskie i prikladne problemy medicinskoj psihologii. Sbornik materialov Vserossijskoj jubilejnoi nauchno-prakticheskoi konferencii (k 85-letiju Ju. F. Poljakova), 14-15 fevralja 2013. – M. : GOU VPO «Moskovskij gorod skoj psihologo-pedagogicheskij universitet» i FGBU «NCZP» RAMN. – 2013. – S. 106–107.
19. Harchenko O. B. Osobystisni faktory riznyh form projavu gumoru / O. B. Harchenko // Visnyk Dnipropetrovs'kogo universytetu. Serija «Psychologija». – 2010. – № 9/1. – Vyp. 16. – S. 113–118.
20. Shherbyna L. F. Metateoretychne myslennja psihoterapevta: model', doslidzhennja, programa rozvytku / L. F. Shherbyna. – K. : «Geoprynt», 2012. – 283 s.
21. Apter M. J. A structural-phenomenology of play / M. J. Apter // Adult play : A reversal theory approach. – Amsterdam : Swets & Zeitlinger, 1991. – P. 13–29.
22. Frydenberg E. Thriving, surviving, or going under : Which coping strategies relate to which outcomes? / E. Frydenberg, R. Lewis // Thriving, surviving, or going under, University of Melbourne. – P. 3–23.
23. Lampert M.D. Cross-cultural variation in gelotophobia within the United States / M.D. Lampert, K.L. Isaacso, J. Lyttle // Psychological Test and Assessment Modeling. – 2010. – 52(2). – P. 202–216.

24. Polimeni J. Humor perception deficits in schizophrenia / J. Polimeni, J.P. Reiss // *Psychiatry Research*. – 2006. – S. 229–232.
25. Proyer R.T. An Initial Study on How Families Deal with Ridicule and Being Laughed at: Parenting Styles and Parent–Child Relations with Respect to Gelotophobia, Gelotophilia, and Katagelasticism / R.T. Proyer, S. Estoppey, W. Ruch // *Journal of Adult Development*, 2012. – Volume 19, Issue 4. – P. 228–237.
26. Ruch W. Who fears being laughed at? The location of gelotophobia in the Eysenck- an PEN-model of personality / W. Ruch, R. Proyer // *Personality and Individual Differences*. – 2009. – № 46 (5-6). – P. 627– 630.

L.F. Krupelnutska, O.M. Shportun. Psychological approaches to the forming of the regulatory-level model of humor. The article presents the regulatory-level model of humor, which contains a description of the goals, levels, process and results of personal regulation. Personality regulation using humor is a regulation with complex inter-level connections. In developing the model we found that the «control center» is the highest level of regulation – personality-based.

At the relative autonomy of each level they nevertheless fundamentally cannot be fully autonomous. In normal typical for humor functioning is the predominance of personal control and level regulation. The option of combination of lower level strengthening and temporary weakening of higher level during normal functioning is temporary and situational. Systematic isolated strengthening of lower levels of regulation at constant weakening of the higher level indicates the abnormal development of humor functioning. In this case, a lower level of regulation by means of humor begins to perform a key role without sufficient connection with higher levels; lower levels of regulation subordinate higher ones.

Key words: humor, regulatory-level model, levels of regulation, psychological mechanisms of humor.

Received July 11, 2016

Revised September 10, 2016

Accepted October 02, 2016

Психозахисна детермінація професійного самозбереження фахівців стресогенних професій

Lazorko O.V. Psychoprotective determination of professional self-preservation of stressogenic professions specialists / O.V. Lazorko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 304–316.

О.В. Лазорко. Психозахисна детермінація професійного самозбереження фахівців стресогенних професій. У статті запропоновано теоретико-емпіричне обґрунтування психозахисних детермінант професійного самозбереження фахівців стресогенних професій на прикладі медичних працівників. Теоретичне обґрунтування проблеми стосується питань необхідності вивчення психозахисного аспекту професійної діяльності медичних працівників в силу актуалізації психологічного змісту їх професійної безпеки. Підкреслюється, що потужним внутрішнім фактором, який визначає межу професійної безпеки фахівця, є психологічний захист. Конкретизація поняття психологічного захисту в контексті обов'язкового врахування стресогенних умов професійної діяльності медичних працівників дозволяє розглянути використання фахівцями психологічних захистів як саморегуляційної форми збереження професійно-особистісних ресурсів.

Розроблена програма емпіричного дослідження, а також комплекс використаних методів математичної обробки результатів дослідження дає змогу конкретизувати теоретичні положення у вигляді реальних психологічних фактів: зміст професійного самозбереження медичних працівників, які працюють в стресогенних умовах, зумовлений психозахисними стратегіями, які забезпечують захист психіки від негативних і деструктивних дій внутрішніх і зовнішніх імпульсів; стресогенні умови професійної діяльності медичних працівників детермінують формування різноманітних стратегій психологічного захисту в залежності від часового параметру професійної реалізації.

Ключові слова: психозахисна детермінація, професійне самозбереження, стресогенні професії, психологічні захисти, захисні стратегії, професійна безпека, медичні працівники.

О.В. Лазорко. Психозащитная детерминация профессионального самосохранения специалистов стрессогенных профессий. В статье

предложено теоретико-эмпирическое обоснование психозащитных детерминант профессионального самосохранения специалистов стрессогенных профессий на примере медицинских работников. Теоретическое обоснование проблемы касается вопросов необходимости изучения психозащитного аспекта профессиональной деятельности медицинских работников в силу актуализации психологического содержания их профессиональной безопасности. Подчеркивается, что мощным внутренним фактором, определяющим границу профессиональной безопасности специалиста, является психологическая защита. Конкретизация понятия психологической защиты в контексте обязательного учета стрессогенных условий профессиональной деятельности медицинских работников позволяет рассмотреть использование специалистами психологических защит как саморегуляционной формы сохранения профессионально-личностных ресурсов.

Разработанная программа эмпирического исследования, а также комплекс использованных методов математической обработки результатов исследования позволяет конкретизировать теоретические положения в виде реальных психологических фактов: содержание профессионального самосохранения медицинских работников, работающих в стрессогенных условиях обусловлен психозащитными стратегиями, которые обеспечивают защиту психики от негативных и деструктивных действий внутренних и внешних импульсов; стрессогенные условия профессиональной деятельности медицинских работников детерминируют формирование различных стратегий психологической защиты в зависимости от временного параметра профессиональной реализации.

Ключевые слова: психозащитная детерминация, профессиональное самосохранение, стрессогенные профессии, психологические защиты, защитные стратегии, профессиональная безопасность, медицинские работники.

Постановка проблеми. Питання професійного самозбереження особистості набувають усе більшої актуальності, як внаслідок реальних соціально-психологічних змін, які відбуваються у професійній сфері, так і внаслідок наявності реального досвіду прийняття чи неприйняття модернізації та інновації у професійній сфері. Зазначені проблемні питання торкнулися й професійної сфери фахівців стрессогенних професій, де особливо місце посідає професійна діяльність медичних працівників. Належність цієї професійної групи до категорії стрессогенних професій по-особливому акцентує й обраний контекст вивчення психозахисної детермінації професійного самозбереження цих фахівців, який розкриває цікаві наукові обрії теоретико-емпіричного дослідження.

Аналіз останніх досліджень із зазначеної теми переважно стосується розгляду психологічного захисту особистості як спе-

ціальної регулятивної системи стабілізації, яка спрямована на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту (Р. Грановська, Р. Грачов, Г. Келлерман, А. Лоуен, Р. Плутчик, Н. Скиба, З. Фройд, Т. Яценко та ін.), «захисних» ознак професійної діяльності через фактори нерво-психічного напруження як чинники прояву психологічного захисту (С. Безносів, В. Бодров, Н. Водоп'янова, Дж. Грінберг, Є. Ільїн, Р. Лазарус, В. Медведєв та ін.). Зміст психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців стресогенних професій розкрито у роботах В. Грандт, О. Кокуна, Ф. Космополінського, Г. Ложкіна, Ф. Меерсона, Г. Нікіфорова та ін., але на фоні великої кількості робіт усе ж таки спостерігаємо недостатній рівень наукового обґрунтування проблеми психологічного захисту в межах професійної діяльності медичних працівників.

Мета статті: теоретичне та емпіричне обґрунтування психозахисних детермінант професійного самозбереження медичних працівників.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз проблеми психозахисної детермінації професійного самозбереження фахівців стресогенних професій передусім потребує розгляду феномена професійного самозбереження, який найчастіше розглядається в межах вивчення феноменів професійної й особистісної безпеки. В одній із авторських публікацій нами подано узагальнене розуміння *професійної безпеки*, яке зведено до сукупності поточного стану та факторів, що характеризують стабільність і стійкість професійного рівня розвитку людини, що дозволяє їй підтримувати гідний рівень життя. Також професійну безпеку можна розглядати як систему заходів, спрямованих на забезпечення захисту людини від внутрішніх і зовнішніх загроз у сфері професіоналізації, що торкаються питань виживання суб'єкта у кризових умовах, захисту життєво важливих професійних інтересів особистості, створення внутрішнього імунітету і зовнішнього захисту від дестабілізуючих впливів та можливість забезпечення гідних умов життя та сталого розвитку особистості [2]. На нашу думку, саме зміст переживання людиною стану професійної безпеки є центральним критерієм щодо оцінки рівня професійного самозбереження особистості.

Про професійну безпеку найчастіше йдеться тоді, коли вичають представників небезпечних чи то стресогенних професій, де розглядаються питання формування правильної соціальної позиції, мотивації на безпечне проведення робіт, мотивації розумної поведінки в усіх сферах життєдіяльності (у побуті, на

виробництві, під час відпочинку тощо), отримання необхідного комплексу знань для забезпечення індивідуальної та колективної безпеки. Але, крім зазначених зовнішніх атрибутів професійної безпеки, слід враховувати й внутрішні психічні процеси і стани, які породжуються професійною діяльністю та впливають на її безпеку. Серед таких внутрішніх модальностей, що визначають межу професійної безпеки, особливе місце посідає організація психологічного захисту фахівця.

Так професійні вміння медичного працівника (лікарі, медичні сестри) не завжди є реальними в практичній діяльності, і причиною такої нереалізованості є особистісні проблеми працівника, які, на нашу думку, часто входять в сферу несвідомого, а на усвідомлюваному рівні проявляються у вигляді психологічного захисту, як наприклад витіснення, регресія, заміщення, заперечення, проєкція, компенсація і раціоналізація.

Психологічний захист особистості розглядається як спеціальна регулятивна система стабілізації, спрямована на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту. Функція психологічного захисту проявляється в обмеженні сфери свідомості від негативних, травмуючих переживань. У запропонованому дослідженні будемо дотримуватися визначення психологічного захисту як сукупності неусвідомлюваних психічних процесів, що забезпечують захист психіки і особистості від небезпечних негативних і деструктивних дій внутрішніх і зовнішніх імпульсів. Можна сказати, що психологічний захист – це особлива форма неусвідомлюваної психічної активності, яка дає змогу полегшити, хоча б на деякий час, конфлікт і зняти напругу, а в конкретних ситуаціях і змінити зміст подій і переживань.

У межах досягнень професійної психології знаходимо варіант *концептуальної моделі успішного функціонування фахівця*, запропоновану Ж. Вірною [1, с. 238]. В основу побудови цієї моделі покладено такі принципи: 1) особистість фахівця як цілісне утворення включає в себе велику кількість взаємопов'язаних характеристик і елементів; 2) ієрархічність упорядкування цих компонентів залежить від рівня представленості в них біологічних та соціальних ознак; 3) в ході професіоналізації особистість набуває особливі якості і риси, які полегшують виконання професійної діяльності і призводять до вироблення оптимальних способів і прийомів її здійснення. Зазначені принципи знаходять своє застосування у розробці програми емпіричного дослідження.

Завершуючи теоретичний екскурс проблемами, варто ще раз підкреслити, що діяльність фахівців стресогенних професій ставить до своїх представників високі вимоги, адже виконання професійної діяльності у стресогенних умовах потребує залучення різноманітних резервів організму, певних індивідуально-психологічних особливостей та різноманітного репертуару поведінки професіонала.

Деякі науковці пропонують досліджувати людину через опозиційне твердження: здатність людини адаптуватися до ускладненої реальності – прагнення людини змінювати себе на основі розвитку своїх здібностей як самоцінність; людина постійно знаходиться між прагненням змінитися для того, щоб адаптуватися (тобто пристосуватися до ззовні заданої їй цінності), щоб залишитися незмінною, і прагненням змінитися, щоб удосконалювати свої цінності, розвивати свої здібності [5].

Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми дав змогу сформулювати припущення, згідно якого зміст професійного самозбереження медичних працівників, які працюють в емоційно-напружених умовах зумовлений психозахисними стратегіями, які забезпечують захист психіки від негативних і деструктивних дій внутрішніх і зовнішніх імпульсів. Також нами було враховано той факт, що стресогенні умови професійної діяльності медичних працівників детермінують формування різноманітних стратегій психологічного захисту в залежності від часового параметру професійної реалізації.

Згідно висунутого припущення, нами розроблена програма емпіричного дослідження психозахисної детермінації професійного самозбереження медичних працівників, яка вміщує в себе діагностичну констатацію за допомогою методик: діагностики типології психологічного захисту (Р. Плутчик), визначення соціальної фрустрованості Л. Васермана та індекс життєвої задоволеності Н. Паніної. Слід додати, що, крім зазначених методик, як допоміжні нами використовувалися методи бесіди, спостереження, вивчення особових справ.

Для емпіричного підтвердження теоретичних положень та визначення правомірності використання запропонованих діагностичних методик, було проведено дослідження на вибірці медичних працівників (лікарі, медичні сестри) (n=227). Науководослідницька робота здійснювалась на базі Волинської обласної інфекційної лікарні. Вибірку медичних працівників було диференційовано на дві групи: група 1 – медичні працівники зі стажем професійної діяльності до 5-ти років (n=115), група 2 – ме-

дичні працівники зі стажем професійної діяльності більше 5-ти років ($n=112$). Під час формування вибіркової сукупності було дотримано вимог щодо її змістовності та еквівалентності, що виражалося у нормальному розподілі емпіричних даних з усієї вибірки. При обробці результатів емпіричного опитування використано непараметричний критерій Н–Краскала-Уолеса.

За результатами проведення методики визначення соціальної фрустрованості Л. Васермана, досліджувані двох груп були поділені на три підгрупи за рівнем прояву у них показників соціальної фрустрованості. Так у групі медичних працівників зі стажем професійної діяльності до 5-ти років виокремлені: група 1(B) – медичні працівники з високим рівнем соціальної фрустрованості (33 % загальної вибірки), група 1(C) – з середнім рівнем (41,7 %), група 1(H) – з низьким рівнем соціальної фрустрованості (25,3 %); а у групі медичних працівників із стажем професійної діяльності більше 5-ти років група 2(B) – медичні працівники з високим рівнем соціальної фрустрованості (28,6 % загальної вибірки), група 2(C) – з середнім рівнем (50 %), група 2(H) – з низьким рівнем соціальної фрустрованості (21,4 %).

Для уточнення психологічного змісту соціальної фрустрованості медичних працівників нами було використано індекс життєвої задоволеності Н. Паніної. Середньогруповий розподіл показників методики у групі медичних працівників із стажем професійної діяльності до 5-ти років демонструє діагностичний факт збільшення показників життєвої задоволеності (інтерес до життя, послідовність в досягненні цілей, узгодженість між цілями, позитивна оцінка себе і вчинків, загальний фон настрою) зі зменшенням рівня соціальної фрустрованості цих працівників (рис. 1).

Результати застосування непараметричного критерію Н–Краскала-Уолеса в діагностованих групах представлено у табл.1-2.

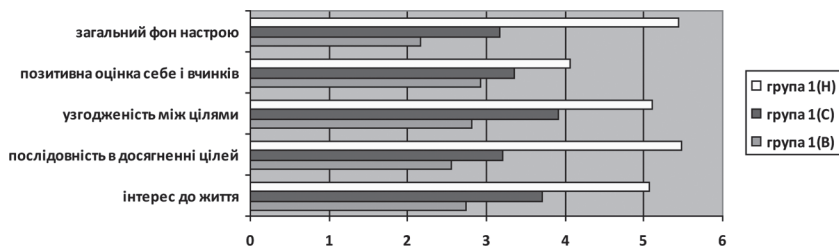


Рис. 1. Середньогруповий розподіл показників індексу задоволеності життя у медичних працівників зі стажем до 5-ти років

Отримані результати підтверджують високі показники прояву життєвої задоволеності медичними працівниками із низьким рівнем соціальної фрустрованості, за виключенням показника *позитивної оцінки себе і вчинків*, що добре пов'язується із проходженням адаптаційного періоду для цих працівників, коли можливим є переживання невпевненості, розгубленості і неадекватної самооцінки.

Таблиця 1

Результати обрахунку критерію Н – Краскала-Уоллеса для медичних працівників зі стажем професійної діяльності до 5-ти років

Показники	група 1(В)	група 1(С)	група 1(Н)	Х- квадрат	Рівень значущості
Інтерес до життя	40,9	58,0	80,4	14,461	.001***
Послідовність у досягненні цілей	42,6	52,9	86,7	13,888	.001***
Узгодженість між цілями	39,9	58,8	80,4	18,722	.000***
Позитивна оцінка себе та вчинків	49,0	56,8	71,7	3,069	.216
Загальний фон настрою	36,7	54,4	91,8	27,480	.000***
Інтегральний показник життєзабезпечення	31,4	55,7	96,8	37,051	.000***

Примітка: рівень достовірності: *** $p \leq 0,001$

Вивчення середньогрупового розподілу показників методики у групі медичних працівників із стажем професійної діяльності більше 5-ти років демонструє ідентичний діагностичний факт збільшення показників життєвої задоволеності зі зменшенням рівня соціальної фрустрованості цих працівників (рис. 2).

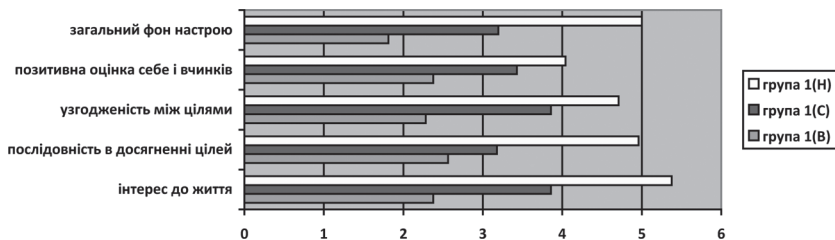


Рис. 2. Середньогруповий розподіл показників індексу задоволеності життя у медичних працівників зі стажем більше 5-ти років

Також цікавим виявився факт ідентичного прояву показника *позитивної оцінки себе і вчинків* у досліджуваних медичних працівників зі стажем професійної роботи більше 5-ти років.

Таблиця 2

Результати обрахунку критерію Н – Краскала-Уоллеса для медичних працівників із стажем професійної діяльності більше 5-ти років

Показники	група 2(В)	група 2(С)	група 2(Н)	Х-квадрат	Рівень значущості
Інтерес до життя	34,8	58,2	81,4	18,838	.000***
Послідовність у досягненні цілей	44,0	53,5	80,2	20,962	.000***
Узгодженість між цілями	33,8	61,2	75,9	29,344	.000***
Позитивна оцінка себе та вчинків	43,6	58,6	68,8	4,261	.119
Загальний фон настрою	32,6	58,0	85,0	33,888	.000***
Інтегральний показник життєзабезпечення	25,0	61,2	87,7	63,264	.000***

Примітка: рівень достовірності: *** $p \leq 0,001$

Середньогруповий розподіл показників стратегій психологічного захисту у групі медичних працівників зі стажем професійної діяльності більше 5-ти років показав відмінності прояву залежно від рівня їх соціальної фрустрованості: високі показники прояву таких психологічних захистів як «проекція», «компенсація», «реактивні утворення» і «раціоналізація» властиві переважно усім працівникам цієї групи (рис. 3).

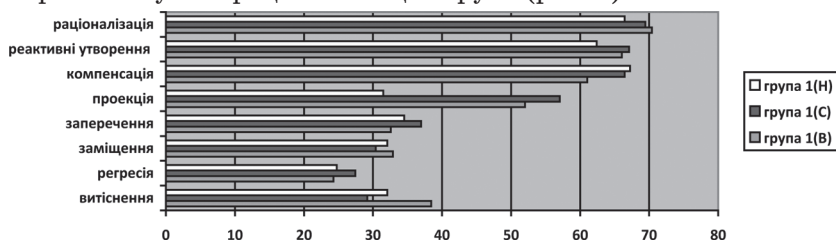


Рис. 3. Середньогруповий розподіл показників психологічного захисту у медичних працівників зі стажем до 5-ти років

Однак застосування непараметричного критерію Н–Краскала-Уоллеса для даних прояву психологічних захистів в діагностованих групах показало незначні статистично значущі відмінності (табл. 3-4).

Таблиця 3

**Результати обрахунку критерію Н – Краскала-Уоллеса
для медичних працівників зі стажем професійної діяльності до
5-ти років**

Показники	група 1(В)	група 1(С)	група 1(Н)	Х-квадрат	Рівень значущості
Витіснення	71,0	48,7	56,3	4,260	.012*
Регресія	62,1	60,6	48,3	1,454	.483
Заміщення	62,1	53,8	59,5	0,304	.859
Заперечення	55,4	61,3	56,1	0,877	.645
Проекція	62,3	74,7	24,7	29,789	.000***
Компенсація	51,3	60,6	62,5	0,748	.688
Реактивне утворення	57,9	60,7	53,6	1,783	.410
Раціоналізація	62,9	58,3	51,1	1,962	.375

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,001$

У групі медичних працівників зі стажем професійної діяльності до 5-ти років нами зафіксовано відмінності у рангових показниках *витіснення* ($p \leq 0,05$) та *проекції* ($p \leq 0,001$); у групі медичних працівників зі стажем професійної діяльності більше 5-ти років – тільки відмінності у рангових показниках *проекції* ($p \leq 0,001$). Отримані результати добре демонструють найвищий прояв *витіснення* у медичних працівників (стаж до 5-ти років) із високим рівнем соціальної фрустрованості; та *проекції* у медичних працівників (зі стажем до 5-ти і більше 5-ти років) із середнім рівнем соціальної фрустрованості.

Середньогруповий розподіл показників психологічного захисту у медичних працівників зі стажем професійної діяльності більше 5-ти років продемонстрував ідентичні відмінності прояву за критерієм рівня соціальної фрустрованості (рис. 4).

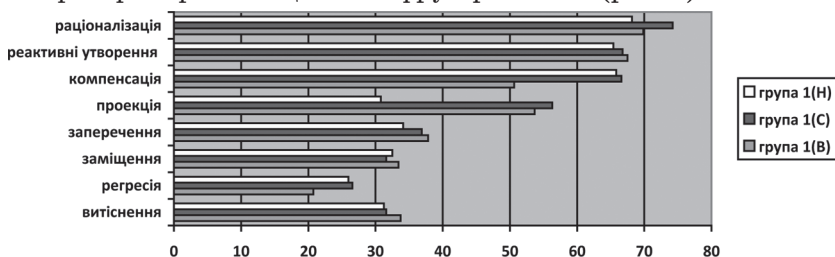


Рис. 4. Середньогруповий розподіл показників психологічного захисту у медичних працівників зі стажем більше 5-ти років

Результати застосування непараметричного критерія Н-Краскала-Уолеса в діагностованих групах продемонстрували ідентичні відмінності.

Таблиця 4

Результати обрахунку критерію Н – Краскала-Уолеса для медичних працівників зі стажем професійної діяльності більше 5-ти років

Показники	група 2(В)	група 2(С)	група 2(Н)	Х-кв-драт	Рівень значущості
Витіснення	59,0	55,7	55,0	1,837	.399
Регресія	51,8	61,2	51,7	3,813	.149
Заміщення	59,1	54,6	57,5	1,414	.493
Заперечення	58,8	57,5	51,2	0,432	.806
Проекція	62,8	68,4	20,5	47,112	.000***
Компенсація	36,8	64,8	63,5	0,911	.634
Реактивне утворення	57,0	57,1	54,4	0,171	.918
Раціоналізація	54,3	60,8	49,3	3,889	.143

Примітка: рівень достовірності: *** $p \leq 0,001$

Коли йдеться про зміст домінуючих психологічних захистів у медичних працівників, то механізм витіснення блокує неприємні емоції шляхом забування реального стимулу й усіх об'єктів і обставин, пов'язаних з ним; а механізм проекції приписує оточенню різноманітні негативні риси, якості, думки, почуття, що формує раціональну основу для неприйняття інших і прийняття на цьому фоні себе.

Отримані результати виступили підґрунтям для психозахисної детермінації професійного самозбереження медичних працівників з різним стажем професійної діяльності. Такі результати є дуже інформативними, адже кожному рівневі соціальної фрустрованості відповідає домінуюча психозахисна стратегія: медичним працівникам із високим показником соціальної фрустрованості притаманна психозахисна стратегія витіснення (стаж професійної діяльності до 5-ти років); а працівникам із середнім рівнем прояву соціальної фрустрованості властива захисна проекція (стаж професійної діяльності до 5-ти років та більше 5-ти років); а у медичних працівників із низьким рівнем соціальної фрустрованості психологічні захисти не є вираженими, що можна пояснити тим, що психологічний захист як найважливіша форма реагування свідомості індивіда на психічну травму у

вигляді адаптивних реакцій особистості, не актуалізується у цих досліджуваних.

Отже, резюмуючи проведений інтерпретаційний аналіз, зазначимо, що медичні працівники інфекційних відділень, які належать до категорії фахівців, професійна діяльність яких здійснюється в стресогенних, емоційно-напружених умовах, за загальновідомими фактами, володіють специфічними характерологічними якостями, такими як амбіційність, імпульсивність, підвищений фон настрою, оптимістичність, самовпевненість, індивідуалістичність, оригінальність мислення, прагнення до «гострих відчуттів» [3; 6]. Також слід пам'ятати, що в ході перебування цих фахівців в емоційно-напружених умовах понад 10 років, відбувається значне зростання рівня надійності, невротичного зверхконтролю, маскулінності і песимізму, що, на наш погляд, є проявом психологічної проекції внаслідок їх адаптації до стресогенних умов.

Проведення подібних діагностичних зрізів із медичними працівниками суттєво допоможе окреслити траєкторію динаміки психологічних особливостей особистості в процесі адаптації до професійних умов діяльності та впливу психогенних факторів, а отже, розрахувати динаміку психофізіологічних резервів людини, за рахунок яких рівень адаптованості до впливу психогенних факторів був би задовільним і сприяв би ефективності діяльності в стресогенних умовах.

Висновки. Запропонований варіант теоретико-емпіричного вивчення психозахисної детермінації професійного самозбереження медичних працівників ще раз доводить, що запропонований формат дослідження є продуктивним засобом визначення профілю професійної безпеки в професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Вірна Ж.П. Психологія успішного функціонування фахівця / Ж.П.Вірна. – Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. – Харків : ХНПУ, 2013. – С. 236–238.
2. Лазорко О.В. Професійна безпека особистості: адаптаційний вимір / О.В. Лазорко // Психологічні перспективи. – Випуск 25. – Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. – С. 130–141.
3. Михальська Ю.А. Особливості побудови стратегій психологічного захисту в професійній діяльності медичних сестер : дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Юлія Анатоліївна Михальська. – Луцьк, 2014. – 187 с.

4. Психология профессионального здоровья: учеб. пособие / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2006. – 480 с.
5. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности : Практико-ориентированная монография / Э.Э. Сыманюк. – М. : Московский психологосоциальный институт, 2005. – 252 с.
6. Юрьева Л.Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: формирование, профилактика, коррекция / Л.Н. Юрьева. – К. : Сфера, 2004. – 272 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Virna Zh.P. Psihologiya uspishnogo funktsionuvannya fahivt-sya / Zh.P.Virna. – Kognitivni ta emotsiyno-povedinkovi faktori povnotsinnogo funktsionuvannya lyudini: kulturno-istorichniy pidhid: materiali I Mizhnarodnoyi naukovopraktichnoyi konferentsiyi. – Harkiv : HNPU, 2013. – S. 236–238.
2. Lazorko O.V. Profesiyna bezpeka osobistosti: adaptatsiyniy vimir / O.V. Lazorko // Psihologichni perspektivi. – Vipusk 25. – Lutsk : ShidnoEvropeyskiy natsionalniy universitet imeni Lesi Ukrayinki, 2015. – S. 130–141.
3. Mihalska Yu.A. Osoblivosts pobudovi strategiy psihologichnogo zahistu v profesiyniy diyalnosti medichnih sester : dis. kand. psihol. nauk : 19.00.01 / Yuliya Anatoliyivna Mihalska. – Lutsk, 2014. – 187 s.
4. Psihologiya professionalnogo zdorovya: ucheb. posobie / Pod red. G.S. Nikiforova. – SPb. : Rech, 2006. – 480 s.
5. Syimanyuk E.E. Psihologicheskie bareryi professionalnogo razvitiya lichnosti : Praktiko-rientirovannaya monografiya / E.E. Syimanyuk. – M. : Moskovskiy psihologo-sotsialniy institut, 2005. – 252 s.
6. Yureva L.N. Professionalnoe vyigoranie u meditsinskih rabotnikov: formirovanie, profilaktika, korrektsiya / L.N. Yureva. – K. : Sfera, 2004. – 272 s.

O.V. Lazorko. Psychoprotective determination of professional self-preservation of stressogenic professions specialists. In the article the theoretical and empirical grounding of psychoprotective determinants of professional self-preservation of stressogenic professions specialists on the example of health workers has been suggested. The theoretical grounding of the problem concerns the necessity of studying questions on the psychoprotective aspect of professional activity of health workers due to the actualization of psychological content of their professional safety.

It is emphasized that powerful internal factor that determines the limit of professional safety of a specialist is a psychological defense. Concreti-

zation of the notion of psychological defense in the context of obligatory consideration of stressogenic conditions of professional activity of health workers allows to examine the use of psychological defenses as a self-regulatory form of preservation of professional and personality resources.

The developed program of empirical study, as well as a complex of used methods of mathematical data processing of research results, enables to concretize the theoretical principles in the form of real psychological facts: the content of professional self-preservation of health professionals who work in stressogenic conditions is predetermined by psychodefense strategies, which provide a psyche protection from negative and destructive acts of internal and external impulses; stressogenic conditions of professional activity of health workers determine the formation of different psychological defense strategies depending on the time parameter of professional realization.

Key words: psychoprotective determination, professional self-preservation, stressogenic professions, psychological defenses, defense strategies, professional safety, health workers.

Received July 14, 2016

Revised September 05, 2016

Accepted October 04, 2016

УДК 159.94

К.С. Максименко

Ksenia.maximenko@gmail.com

Проблематика каузации разнообразных болезненных состояний организма и личности

Maksymenko K.S. The problem of causality of various disease states of the body and personality / K.S. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 316–327.

К.С.Максименко. Проблема каузации разнообразных болезненных состояний организма и личности. Констатируется, что нельзя недооценивать значимость и сложность связей и переменных, лежащих в основе потенциальных и актуальных механизмов, запускающих этиологию того или иного заболевания. Доказано, что каузация психических расстройств имеет комплексный характер, необходимым моментом выступает решение проблемы о дифференцированном по-

нимании конкретных причин. Сделан вывод, что психологические исследования должны быть направлены на понимание специфики мультикаузальности, а именно, какие психологические факторы действуют в одной и той же плоскости, а какие находятся в разных плоскостях. Установлено, что личностная компетентность в совладании со стрессом, интернальный локус контроля, всевозможные профессиональные и социальные способности и особенности социальной поддержки смягчают патогенные влияния. Доказано, что сущность проблематики каузации самых разнообразных болезненных состояний организма заключается в изучении особенностей сложных взаимодействий патогенных и протективных внутренних и внешних факторов. Показано, что к таким протективным факторам относятся стабильные отношения в детстве или в зрелом возрасте, позитивное подкрепление адекватного поведения, социальные модели, позволяющие адекватно отвечать требованиям жизни и т.п. Доказано, что многосложные взаимодействия патогенных и протективных внутренних и внешних условий выступают многоступенчатой системой детерминант, составляющих сущность проблематики каузации самых разнообразных болезненных состояний организма и личности.

Ключевые слова: проблематика каузации, болезненные состояния организма и личности, психологические детерминанты, психические нарушения, мультикаузальности, социально-психологические факторы, особенности, индивидуально-психологические факторы.

К.С.Максименко. Проблема каузації різноманітних хворобливих станів організму і особистості. Констатується, що не можна недооцінювати значущість і складність зв'язків і змінних, що лежать в основі потенційних і актуальних механізмів, що запускають етіологію того чи іншого захворювання. Доведено, що каузація психічних розладів має комплексний характер, необхідним моментом виступає вирішення проблеми про диференційоване розуміння конкретних причин. Зроблено висновок, що психологічні дослідження повинні бути спрямовані на розуміння специфіки мультикаузальності, а саме, які психологічні фактори діють в одній і тій же площині, а які знаходяться в різних площинах. Встановлено, що особистісна компетентність з оволодінням стресом, інтернальний локус контролю, різні професійні та соціальні здібності і особливості соціальної підтримки пом'якшують патогенні впливи. Доведено, що сутність проблематики каузації найрізноманітніших хворобливих станів організму полягає у вивченні особливостей складних взаємодій патогенних і протективних внутрішніх і зовнішніх факторів. Показано, що до таких протективних факторів належать стабільні відносини в дитинстві або в зрілому віці, позитивне підкріплення адекватної поведінки, соціальні моделі, що дозволяють адекватно відповідати вимогам життя і т.п. Доведено, що багатоскладні взаємодії патогенних і протективних внутрішніх і зовнішніх умов виступають багатоступінчастою системою детермінант, що становлять сутність проблематики

каузації найрізноманітніших хворобливих станів організму і особистості.

Ключові слова: проблематика каузації, хворобливі стани організму й особистості, психологічні детермінанти, психічні порушення, мультикаузальність, соціально-психологічні чинники, особливості, індивідуально-психологічні чинники.

Постановка проблеми. Повседневный клинический опыт учит, что в большинстве случаев возникновение того или иного заболевания связано с рядом патогенных факторов, и решение вопроса о причине конкретного психического расстройства в духе монокаузализма приводит зачастую к произвольной оценке происходящего. Так же решение вопроса о причинах психического заболевания с позиций «здорового смысла» оказывается во многом субъективным, спекулятивным и поэтому не только не вскрывает действительной причины, а наоборот, затемняет происходящее.

В современной психиатрии, как и в современной медицинской психологии, понятию «этиологический фактор» чаще всего приписывается какая-то одна экзогенная или эндогенная причина, воздействующая на организм, следствием чего выступает психоз или расстройство невротического уровня. В связи с принятой традицией целесообразно остановиться на соотношениях эндо- и экзогенных факторов в генезисе психических и личностных нарушений.

Цель нашей статьи – исследование проблематики каузации самых разнообразных болезненных состояний организма и личности.

Анализ последних исследований. Согласно данным Г.С. Абрамовой и Ю.А. Юдчиц, М.М. Кабанова и др., Н.Е. Бачерикова и соавторов, Г.И. Каплан и Б.Д. Сэдок; А.Е. Личко, В.А. Ташлыкова и др., к настоящему времени преобладающими стали концепции комплексного подхода к оценке этиологии и патогенеза психических заболеваний. Можно считать общепризнанным, что психологическая и социологическая концепции в отрыве друг от друга и от естественно-научного подхода не дают удовлетворительного объяснения природы психического расстройства. В то же время при исследовании биологических источников психических заболеваний получены весьма скромные результаты. Не удалось выявить решающей роли отдельных и чётко очерченных социальных факторов или личностных характеристик в возникновении различных психических нарушений. Однако установлено, что как в развитии личности, так и в формировании психопатологической симптоматики имеют значение особенности процессов соци-

альной коммуникации, индивидуальной реактивности организма и личностных реакций. Таким образом, психическое заболевание всегда оказывается результатом биосоциальных явлений с преобладанием организменных, индивидуально-психологических и социально-психологических процессов.

Изложение основного материала. Поскольку большинство психических расстройств невозможно свести к какой-то одной-единственной причине, в настоящее время чаще всего предполагается наличие ряда, или цепочки, причин, что означает мультикаузальность, или многофакторное каузирование. Мультикаузальность в научном мире постулируется в какой-то мере потому, что нет возможности доказать отдельные, конкретные причины заболеваний. Но было бы неразумным отвергать и несомненные позитивные доводы в её пользу. Поэтому, признавая комплексность каузации психических расстройств, необходимо всякий раз ставить вопрос о дифференцированном понимании конкретных причин. Именно поэтому в настоящее время принято говорить не о конкретной причине какого-либо расстройства, а о наиболее вероятных условиях его возникновения. Мультикаузальность может означать, что несколько факторов действуют в одной и той же плоскости или что отдельные факторы лежат в разных плоскостях; отсюда, для психических расстройств обычно используются мультикаузальные, мультимодальные модели. Психические расстройства могут быть обусловлены факторами, лежащими в соматической плоскости, психической, социальной или экологической плоскостях. При этом отдельные плоскости взаимно влияют друг на друга, так что все факторы всех плоскостей данных, которые оказывают влияние, являются значимыми.

Перечень этиологических факторов, обуславливающих возникновение психических расстройств, весьма разнообразен. В качестве таковых могут выступать хронические интоксикации (алкоголь, наркотические лекарственные препараты, промышленные яды), острые и хронические инфекции (грипп, сепсис, менингоэнцефалиты, ревматизм, тифы), заболевания сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта, эндокринные расстройства и др. Большое значение в развитии психических заболеваний имеют психические и физические травмы, а также наследственная отягощенность. Однако, подчеркнём ещё раз: в каждом случае важно установить не только причину заболевания, но и условия, способствующие его возникновению.

По мнению многих исследователей (Амон, 2002; Бауман и др. 2003; Ермошин, 1999; Завьялов, 1999; Хватова, 2010 и др.)

в психиатрії просліджується боротьба трьох основних тенденцій в поясненні причин і механізмів виникнення психічних захворювань з точки зору їх обумовленості: біологічної (генетичної, вродженої і придбанної); соціально-психологічної; індивідуально-психологічної (особистісно-типологічної).

Дослідник У.Бауманн відзначає їх внесок в виникнення і/або підтримку психічних, так і соматичних розладів і захворювань. Розмова йде в першу чергу про такі психосоціальні моделі, які можна напряму зв'язати з психічними або психосоматичними розладами і відносяться до: соціального поведінки і соціальної взаємодії, т.е. спілкуванню з іншими; соціальними когніціями і установками, т.е. думкам, передумовинам, знанням про події, що відбуваються в оточенні суб'єкта; афективними і оціночними реакціями.

Великі складнощі тут виникають в зв'язі з тим, що існуючі розробки в медичній психології, в тому числі в психології здоров'я, в значній мірі базуються на соціально санкціонованих моделях поведінки людей, обумовлених пануючою ідеологією соціуму. Отримується, що з однієї сторони, в розпорядженні спеціалістів існують як би набори, зразки способів поведінки, які можна безпосередньо застосовувати для вирішення медичних проблем і питань психології здоров'я. З іншої сторони, зв'язок між соціально-психологічними факторами і соматичними або психічними розладами, яку можна було б специфічно і однозначно довести, порівняно нестійка. Так, само собою розуміється, що підтримка з боку родини, друзів і знайомих допомагає когось подолати критичні фази життя; однак майже неможливо підтвердити емпірично і взагалі експериментальним шляхом, що соціальний контакт і, наприклад, заспокоєння напряму впливають на можливість того, що захворювання не проявиться.

Подібні складнощі частіше пояснюються тим, що при захворюванні розладі одночасно діють різноманітні фактори — як ті, що сприяють його розвитку, так і перешкоджають йому. При цьому, окремі і визначені соціально-психологічні фактори можна виділити лише умовно, тим більше що частіше за все вони починають діяти в своїй повноті, ймовірно, в сукупності з іншими факторами впливу.

Але знову ж, така нова область досліджень як психонімунологія дозволяє встановити, в якій ступені і яким

именно образом происходит воздействие психологических факторов на биологические процессы, релевантные для личностных расстройств или заболеваний.

Ввиду разнообразия возможных факторов, действующих при психотических, психотических и личностных расстройствах, сама феноменология которых часто описывается недостаточным образом – стоит вспомнить хотя бы трудности психиатрической диагностики с использованием конкурирующих систем МКБ-10 и DSM-IV, – вряд ли можно ожидать здесь какой-то единой теории, а значит, и унифицированной системы социально-психологических объяснений. Да это было бы и не желательно в настоящее время, при имеющемся уровне знаний. Так что можно предположить, что существующее многообразие подходов выполняет роль своеобразного стимула для дальнейших исследований.

Возвращаясь к проблеме собственно каузации психических и соматических заболеваний, следует отметить, что со стороны психосоциальной в настоящее время рассматриваются следующие факторы воздействия: социальное поведение с интеракцией и коммуникацией, выражением эмоций, социальной компетентностью, привязанностью и поддержкой; социальная когниция с социальным восприятием, установками, атрибуциями, ожиданиями; социальные условия с ролями, статусом, условиями жизни, культурными влияниями.

Вышеуказанные факторы воздействия вступают в сложные взаимодействия с индивидуальными особенностями человека, как психическими, так и физическими.

Социально-психологические факторы воздействуют на психические и соматические расстройства или заболевания в самых различных плоскостях: прямое воздействие социально-психологического фактора, например влияние социальной изоляции на поведение. Впрочем, при любом совпадении определённых социально-психологических условий с психическими или соматическими расстройствами или заболеваниями необходимо критически подходить к вопросу о причине и следствии. Например, измененное коммуникативное поведение может быть причиной депрессивного расстройства, но может быть и сопутствующим явлением или проявлением состояния, или выступать как следствие негативного опыта с окружающими во время этого депрессивного состояния. Здесь следует помнить о том, что корреляционные связи не являются причинно-следственными, поэтому, чтобы, к примеру, установить, являются ли диспозиции или установки

причиною данного захворювання, а не просто супутують йому, потребують дорогостоящіх лонгитюдних дослідженнях. В тому випадку, скажемо, вислідження того, підвищують чи ранні позитивні установки до куріння ймовірність того, що в підлітковому віці той чи інший людина почне курити, недостатньо порівнювати установки курячого і некурячого людина, оскільки актуальна ситуація і поведінка також впливають на провокацію процесу (см. Бауманн і др., 2003).

Можливо відзначити, що неодноразово робились спроби вивести походження той чи іншої клініки з соціально-психологічних причин. Яркий приклад – гіпотеза про те, що соціальна депривація може викликати депресивні симптоми. Или роздуми, виходячі до теорії атрибуції, згідно якої визначені психологічні феномени можуть бути тісно пов'язані з різними соціальними емоціями (невпевненість, страх публічного виступлення, хронічне зниження настрою і т.п.). Все це означає, що подібні соціально-психологічні посилання до каузуванню однозначного відношення до конкретним розладам не мають. Тим не менше вони можуть вносити свій внесок до клінічної картини розладу, будучи одним з багатьох компонентів (там же, 2003).

Особливе місце в проблематиці каузування психічних і особистісних розладів відводиться моделям соціалізації, в яких соціальні впливи враховуються як можливі елементи порушення процесу розвитку. При цьому передбачається, що джерелами хворобливих змін можуть виступати як людина, так і соціальні інститути, як символічні, так і матеріальні фактори впливу.

Скажемо, в стандартному випадку розвитку особистісного розладу може мати місце складне переплетення сімейних і інституціональних взаємодій. В якості прикладу можуть служити психопатії, обумовлені неправильним вихованням. Порушення особистісного розвитку, в свою чергу, може спровокувати і психоемоціональне розлад. Тому, в якості каузальних моделей звичайно розглядається модель фаз чутливості, порогові моделі, аддитивні і мультиплікативні моделі, а також моделі взаємодії.

Психоаналітичний підхід і теорія прив'язаності розглядають соціальні умови виникнення розладу експліцитно, в перспективі розвитку. Обидві спроби інтерпретації в різній мірі підтверджені емпірично, при той чи іншій інтерпретації початок психічних розладу сводит-

ся к проблемам адаптации. Эти проблемы могут быть двоякого рода: во-первых, при значительном нарушении психического равновесия биологическими либо культурно обусловленными дестабилизаторами возникает необходимость в новой адаптации; во-вторых, благодаря стойким неблагоприятным условиям социализации может постепенно наступить дезадаптация. В обоих случаях развитие временно нарушается. Если индивид не располагает достаточными внутренними и внешними ресурсами для совладания, то это неполное совладание может привести к возникновению длительных расстройств. При этом развитие следует понимать как процесс, продолжающийся всю жизнь, как последовательность более или менее неотложных задач реадaptации или задач развития, требующих больших или меньших усилий. Задачи развития – это требования, с которыми организм, или индивид, должен справиться на каком-то определённом отрезке жизни; они могут быть обусловлены биологически, социально и культурно или же выдвигаться самим индивидом. Биологически обусловленные задачи развития понимаются как возникающие в ходе развития состояния неравновесия, которые требуют какого-то нового структурирования и вызваны в подростковом периоде. Социально или культурно обусловленные задачи развития – это требования, которые в определённый период жизни выдвигаются человеку со стороны социальной окружающей среды или культуры, например воспитание чистоплотности или требования, связанные с поступлением в школу либо уходом на пенсию. Задачи развития, обусловленные самой личностью, представляют собой те цели, которые сам человек ставит перед собой в определённый отрезок жизни.

С концепцией задач развития в какой-то мере пересекается концепция «критических жизненных событий», то есть событий, которые, изменяя жизнь человека, требуют продолжительной новой социальной адаптации, благодаря чему в высокой мере задействуются психические ресурсы индивида. Так же как и критические жизненные события, задачи развития подразделяют на нормативные и ненормативные. Критерием разграничения здесь является возможность или невозможность какого-либо социального и/или биологического возрастного нормирования соответствующих задач. Для общественного управления прежде всего имеют значение нормативные задачи развития, потому что невыполнение именно этих задач вызывает социальные реакции.

Поскольку большую часть своей жизни люди проводят в семье, а она со своей стороны, будучи малой группой, тоже подвер-

жена процессу развития, который можно описать как последовательность задач семейного развития, а значит, индивидуальное развитие зависит от удачного выполнения задач семейного развития. Процесс развития в семье тоже чаще всего не является линейным и непрерывным, а происходит скачками. Можно предположить, что эти скачки (переходные состояния) в семейном развитии представляют собой фазы особенной уязвимости семейной группы, и от их удачного преодоления зависит благополучие как отдельных лиц, так и дальнейшее развитие семьи.

Между тем остаётся неясным, являются ли такие события действительно причиной или пусковым фактором; чем можно объяснить большую вариабельность реакций на перегрузки; почему одни люди более быстро реагируют нарушением некоторых психических и/или соматических функций, а другие способны сделать из нужды добродетель или оказываются резистентными.

Закреплению нарушенного поведения и переживания часто предшествует нарушение развития в фазах, требующих особенных затрат на адаптацию. Различия в уязвимости – как врожденные, так и приобретенные в ходе истории научения – делают разных людей в разной степени подверженными и восприимчивыми к патогенным влияниям. К этим различиям, возможно, прибавляются еще и половые различия, влияющие на уязвимость и развитие отдельных расстройств. Например, согласно многим исследованиям, мужчинам сложнее преодолеть расставание с партнером, чем женщинам; депрессия же чаще встречается у женщин. Другая патогенная группа факторов – это стрессовые негативные жизненные события и хронические негативные социальные влияния, которые воздействуют на развитие во всех вариациях – иногда в соответствии с культурным стандартом, иногда выходя за рамки нормы. Сюда относятся не только травматические переживания и патогенные социальные отношения в семье, но и культурные условия, которые либо способствуют некоторым расстройствам, либо смягчают выраженность расстройств. В частности, длительное время дискутировался вопрос: может ли быть так, что повышенная болезненность депрессивными расстройствами у женщин и алкоголизмом у мужчин поддерживаются культурно обусловленными половыми стереотипами и соответствующими влияниями социализации.

Само собой разумеется, что при обсуждении проблемы причинности заболеваний и расстройств невозможно обойтись без упоминания концепции стресса Г.Селье. В этом контексте можно упомянуть характеристики стрессоров, которые могут так или

иначе каузировать психические расстройства. Так, стрессор может представлять собой необходимое и достаточное условие для возникновения расстройства или заболевания, выступая, таким образом, его причиной. Типичные примеры – хронифицированные адаптивные и стрессовые реакции, например, реактивное состояние или посттравматическое стрессовое расстройство.

В некоторых случаях стрессор выступает второстепенной причиной. Скажем тогда, когда для возникновения расстройств требуются и другие факторы. Например, диатез-стресс-модель предполагает, что помимо стрессора для возникновения диатеза у индивида должна быть специфическая предрасположенность. Стрессоры могут усугублять какие-то уже наличные условия, провоцирующие расстройства, как это часто бывает в пубертате. Стрессоры могут служить триггерами, превышающими порог резистентности и тем самым способствовать манифестации расстройства. И стрессовое событие может выполнять функцию протективной компенсации.

Выводы. Установлено, что нельзя недооценивать значимость и сложность связей и переменных, лежащих в основе потенциальных и актуальных механизмов, запускающих этиологию того или иного заболевания. Отмечено, что все эти процессы усложняются еще и собственно индивидуально-психологическими, личностными факторами, что особенно важно при учете и прогнозировании соматических и психических расстройств. Личностная компетентность в совладании со стрессом, интернальный локус контроля, всевозможные профессиональные и социальные способности и особенности социальной поддержки – все это, будучи протективными факторами, безусловно смягчает патогенные влияния. В частности, к таким протективным факторам относятся стабильные отношения в детстве или в зрелом возрасте, позитивное подкрепление адекватного поведения, социальные модели, позволяющие адекватно отвечать требованиям жизни и т.п. Многосложные взаимодействия патогенных и протективных внутренних и внешних условий – все это выступает многоступенчатой системой детерминант, составляющих сущность проблематики каузации самых разнообразных болезненных состояний организма и личности.

Список использованных источников

1. Аммон Г. Психосоматическая терапия / Г. Аммон. – СПб., 2000. – 238 с.
2. Бауманн У. Клиническая психология / У. Бауманн, М. Перре; [пер. с нем. А.Желнин и др.]. – [2-е междунар. изд.] – СПб. : Питер, 2003. – 1312 с.

3. Бачериков Н. Е. Клиническая психиатрия / Н.Е. Бачериков, К.В. Михайлова, В.Л. Гавенко и соавт. – К. : Здоровье, 1989. – 512 с.
4. Максименко К.С. Проблема каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма / К.С. Максименко // Проблемы сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2014. – Вип. 23. – С. 389–404.
5. Pagoto S. Psychological Co-Morbidities of Physical Illness : A Behavioral Medicine Perspective. – Springer, NY, 2011. – 205 p.
6. Taylor S. E. Adjustment to Threatening Events. A Theory of Cognitive Adaptation /S. E. Taylor // American Psychologist. – 1983. – V.38(11). – P. 1161–1173.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Ammon G. Psihosomaticheskaja terapija/ G. Ammon. – SPb., 2000. – 238 s.
2. Baumann U. Klinicheskaja psihologija / U. Baumann, M. Perre; [per. s nem. A.Zhelnin i dr.]. – [2-e mezhdunar. izd.] – SPb. : Piter, 2003. – 1312 s.
3. Bacherikov N. E. Klinicheskaja psihiatrija / N.E. Bacherikov, K.V. Mihajlova, V.L. Gavenko i soavt. – К. : Zdorov'e, 1989. – 512 s.
4. Maksimenko K.S. Problema kauzacii v ponimanii psihologicheskikh determinant psihicheskikh narushenij, svjazannyh s bolezennymi sostojanijami organizma / K.S. Maksimenko // Problemy suchasnoi' psihologii' : zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi'. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2014. – Vyp. 23. – S. 389–404.
5. Pagoto S. Psychological Co-Morbidities of Physical Illness : A Behavioral Medicine Perspective. – Springer, NY, 2011. – 205 p.
6. Taylor S. E. Adjustment to Threatening Events. A Theory of Cognitive Adaptation /S. E. Taylor // American Psychologist. – 1983. – V.38(11). – P. 1161–1173.

K.S. Maksymenko. The problem of causality of various disease states of the body and personality. It is stated in the article that it is impossible to underestimate the importance and complexity of relations and variables being the basis of potential and actual mechanisms that trigger the aetiol-

ogy of any disease. It is proved that the causation of mental disorders is complex; the necessary point is addressing a differentiated understanding of the specific causes. It is concluded that psychological research should be aimed at understanding the specifics multicausality, namely, which psychological factors act in the same plane, and others are in different planes. All these processes are noted to be complicated by the individual and psychological, personal factors, that is especially important in account and predicting somatic and mental disorders. It is established that personal competence in coping with stress, internal locus of control, all kinds of professional and social abilities and characteristics of social support – being a protective factor all this certainly softens pathogenic influence.

It is proved that the essence of causation issues of a variety of organism's disease states is to examine the features of the complex interactions between pathogenic and protective internal and external factors. It is shown that such protective factors include a stable relationship in childhood or adulthood, positive reinforcement of appropriate behavior, social models, letting adequately meet the demands of life, etc. It is proved that the highly complex interaction between pathogenic and protective external and internal conditions are the determinants of a multi-stage system, constituting the essence of a variety of issues of causation of disease states of the body and personality.

Key words: the problem on causation, disease states of the body and personality, causality, psychological determinants, mental disorders, affection of organism, multicausality, social and psychological factors, peculiarities, individual psychological factors.

Received July 16, 2016

Revised September 01, 2016

Accepted October 02, 2016

УДК 374-021.411:159.923

I.A. Мартинюк

martirene@ukr.net

СУТНІСТЬ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Martyniuk I.A. The essence of readiness of the personality to self-educational activity / I.A. Martyniuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 327–353.

І.А. Мартинюк. Сутність готовності особистості до самоосвітньої діяльності. У статті проаналізовано сутність готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності. У процесі теоретичного аналізу наукових праць з проблеми вивчення виокремлено такі суттєві характеристики зазначеного особистісного утворення: передумови, структура, критерії та прояви, рівні розвитку. Передумовою готовності особистості до самоосвітньої діяльності виокремлено взаємодію внутрішніх характеристик особистості та зовнішніх впливів, що проявляється через різні форми самоосвіти. З'ясовано, що структуру готовності особистості до самоосвітньої діяльності утворюють особистісний (пов'язаний із психологічними характеристиками особистості як суб'єкта діяльності), когнітивний (пов'язаний із здійсненням навчальної діяльності загалом) та діяльнісний (пов'язаний із здійсненням власне самоосвітньої діяльності) компоненти. Обґрунтовано критерії готовності до самоосвітньої діяльності студентської молоді: усвідомлення значущості самоосвіти, стійкість інтересу до певної сфери знань, самостійність у пошуку відповідей на актуальні питання, ініціативність в оволодінні знаннями та вміннями, наполегливість у подоланні перешкод на шляху оволодіння новим досвідом, емоційне задоволення від здійснення самостійної навчальної діяльності, результативність самоосвітніх актів. Зазначено, що рівні розвитку готовності до самоосвітньої діяльності доцільно виокремлювати залежно від перебігу самоосвіти особистості, при цьому кожен з рівнів може зумовлюватись різною мірою вираженості кожного із компонентів-показників згаданого утворення.

Зроблено висновок про те, що готовність особистості до самоосвітньої діяльності – стійке психологічне утворення, що інтегрує особистісні якості, здібності, мотивацію, знання, уміння, навички, необхідні для здійснення цієї діяльності, проявляється як налаштованість до самоосвіти і забезпечує її ефективність (у результаті чого виникає якісно новий стан особистості: нові знання, уміння, навички, нові особистісні якості, нові погляди та переконання).

Ключові слова: готовність до самоосвітньої діяльності, самоосвітня діяльність, студентська молодь, психологічне утворення, характеристика самоосвітньої діяльності, передумови готовності до самоосвітньої діяльності, структура готовності до самоосвітньої діяльності, критерії готовності до самоосвітньої діяльності, прояви готовності до самоосвітньої діяльності, рівні готовності до самоосвітньої діяльності, характеристики самоосвітньої діяльності.

И.А. Мартынюк. Сущность готовности личности к самообразовательной деятельности. В статье проанализирована сущность готовности студенческой молодежи к самообразовательной деятельности. В процессе теоретического анализа научных работ по проблеме изучения выделены такие существенные характеристики указанного личностного образования: предпосылки, структура, критерии и проявления, уровни развития. Предпосылкой готовности личности к самообразовательной деятельности выделено взаимодействие внутренних характеристик

личности и внешних воздействий, проявляющееся через различные формы самообразования. Установлено, что структуру готовности личности к самообразовательной деятельности образуют личностный (связан с психологическими характеристиками личности как субъекта деятельности), когнитивный (связанный с осуществлением учебной деятельности в целом) и деятельностный (связанный с осуществлением собственно самообразовательной деятельности) компоненты. Обоснованы критерии готовности к самообразовательной деятельности студенческой молодёжи: осознание значимости самообразования, устойчивый интереса к определённой области знаний, самостоятельность в поиске ответов на актуальные вопросы, инициативность в овладении знаниями и умениями, настойчивость в преодолении препятствий на пути овладения новым опытом, эмоциональное удовлетворение от осуществления самостоятельной учебной деятельности, результативность самообразовательную актов. Отмечено, что уровни развития готовности к самообразовательной деятельности целесообразно выделять в зависимости от течения самообразования личности, при этом каждый из уровней может определяться разной степенью выраженности каждого из компонентов-показателей упомянутого образования.

Сделан вывод о том, что готовность личности к самообразовательной деятельности – устойчивое психологическое образование, интегрирующее личностные качества, способности, мотивацию, знания, умения, навыки, необходимые для осуществления этой деятельности, проявляющееся как настроенность к самообразованию и обеспечивающее ее эффективность (в результате чего возникает качественно новое состояние личности: новые знания, умения, навыки, новые личностные качества, новые взгляды и убеждения).

Ключевые слова: готовность к самообразовательной деятельности, самообразовательная деятельность, студенческая молодежь, психологическое образование, характеристика самообразовательной деятельности, предусловия готовности к самообразовательной деятельности, структура готовности к самообразовательной деятельности, критерии готовности к самообразовательной деятельности, проявления готовности к самообразовательной деятельности, уровни готовности к самообразовательной деятельности, характеристики самообразовательной деятельности.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сьогодні в епоху «суспільства, що базується на знаннях» (knowledge-based society) вирішальним чинником розвитку як держави в цілому, так і конкретної людини, є освіта, завдання якої – навчити опановувати великі обсяги інформації, мотивувати до постійного оновлення знань, умінь та навичок. Це зумовлює актуальність для сучасних вищих навчальних закладів проблеми розвитку у студентської молоді готовності до самоосвітньої діяльності. Для

її розв'язання вагомого значення набуває з'ясування сутнісних характеристик згаданого психологічного утворення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні у психолого-педагогічній науці наявна низка наукових праць, що так чи інакше стосуються розв'язання проблеми організації самоосвітньої діяльності студентів. При цьому феномен готовності до самоосвітньої діяльності досліджувався науковцями у таких ракурсах: 1) обґрунтування актуальності його вивчення для педагогічної науки (І. С. Дереза, 2010); 2) формування готовності студентів ВНЗ до самоосвіти (Н. Н. Песцова, 2009), чи її певного виду – професійної (Ю. Є. Калугін, 2010, 2013; М. О. Зуйкова, 2013), професійно-педагогічної (С. В. Юдакова, 2002); формування готовності до самоосвіти у студентів інших навчальних закладів – зокрема, середнього професійного навчального закладу (А. Р. Крицька, 2007), педагогічного коледжу (Ф. М. Мациєва, 2012), або ж окремих ВНЗ – зокрема, формування готовності студентів технічного ВНЗ до самоосвіти засобами інформаційних технологій (Л. К. Тучкіна, 2008), чи окремих спеціальностей – зокрема, майбутніх учителів іноземної мови (Г. А. Лапшина, 2004); 3) показники розвитку зазначеного феномену – зокрема, ознаки спрямованості змісту самостійної роботи студентів на становлення їх готовності до самоосвіти (О. Ф. Федорова, 1999); 4) способи цілеспрямованого впливу на розвиток зазначеного феномену – зокрема, комплекс педагогічних умов формування готовності студентів ВНЗ до самоосвіти (Т. Я. Яковець, 1999).

Кожна із згаданих праць розкриває окремі педагогічні аспекти проблеми розвитку в умовах ВНЗ готовності особистості до самоосвіти. При цьому поки що відкритим залишається фундаментальне питання психологічних механізмів розвитку у студентської молоді (безвідносно до типу навчального закладу чи спеціальності, що здобувається) зазначеного утворення. На шляху його вирішення видається важливим з'ясувати психологічну сутність готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності.

Мета статті – проаналізувати сутнісні характеристики готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності.

Методи та методика: теоретичний аналіз наукових розробок проблеми готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності та узагальнення отриманих даних. Одиницями аналізу виокремлено: характеристики готовності як психологічного утворення (які аспекти психіки задіяні, тривалість, підґрунтя розвитку, структура, рівні розвитку, прояви) та характеристики

власне самоосвітньої діяльності (причини виникнення, особливості, характер протікання, структура, критерії її здійснення, результат). Узагальнення отриманих у процесі аналізу результатів здійснювалось за такими сутнісними характеристиками феномену готовності особистості до самоосвітньої діяльності: передумови, структура, критерії та прояви, рівні розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі аналізу наукових розробок проблеми готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності було з'ясовано, що у згаданому психологічному утворенні задіяні такі аспекти психіки: особистісний (особистісні якості, здібності, мотивація) та діяльнісний (знання, уміння, навички). Зокрема, Ф. Х. Мацієва розглядає готовність до професійної самоосвіти як внутрішнє налаштування на професійну самоосвіту, глибокі знання відповідних дисциплін і теоретичних основ організації самоосвітньої діяльності, потребу у використанні цих знань при вирішенні різних професійних ситуацій, комплекс особистісних характеристик [17, с. 34–69]. С. В. Юдакова, досліджуючи готовність до педагогічної самоосвіти, виокремлює два аспекти даного утворення: психологічний (що відображає міру внутрішньої готовності особистості добровільно, систематично та вміло займатись професійною самоосвітою) та педагогічний (що відображає міру зовнішньої процесуально-діяльнісної форми прояву відповідних характеристик у комплексі та окремо) [26]. О. Ф. Федорова готовність до самоосвіти вважає природною системою, що складає інтегративну, таку, що може розвиватись з допомогою педагогічного сприяння, міру сформованості узагальнених характеристик особистості для організації, здійснення та досягнення цілей самоосвіти у найширшому сенсі, включаючи самовиховання, самопізнання, самовдосконалення, духовне зростання, самореалізацію [24, с. 32]. Готовність до самоосвіти як система уміщує такі компоненти – обізнаність, свідомість, дівість, умілість, що є одночасно елементом більшої системи – освіченості [24, с. 33]. Ю. Є. Калугін розглядає психологічний (розвинутість психічних пізнавальних процесів, особистісних якостей, розуміння, якостей спілкування) та технічний (професійні знання, уміння, навички; знання та уміння працювати в інформаційному полі; організаційно-управлінські уміння) аспекти готовності до самоосвітньої діяльності [6, с. 95–96].

Аналіз наукових розробок заявленої теми засвідчив, що готовність особистості до самоосвітньої діяльності розглядається вченими як утворення, що може мати різну тривалість у часі.

Зокрема, А. К. Громцева, М. Г. Коджаспірова, Б. Ф. Райський, І. А. Редьковець та ін. визначають її як стан, що характеризується єдністю позитивного ставлення до самоосвітньої діяльності та практичного оволодіння нею. [8, с. 106]. Ф. Х. Мацієва дотримується підходу, за якого згадане психологічне утворення постає як психічний стан та одночасно стійка характеристика особистості [17, с. 34–69]. Т. Я. Яковець, досліджуючи комплекс педагогічних умов формування готовності студентів ВНЗ до самоосвіти, спирається на виокремлені М. Д. Левітовим тривалу готовність, готовність як тимчасовий, передстартовий стан, що може проявлятися як звичайна готовність (буває у людини перед роботою, до якої вона звикла і до якої на даний час не висувається підвищених вимог), підвищена готовність (викликається новизною та творчим характером роботи, особливим стимулюванням тощо), знижена готовність (викликається сильною та неконтрольованою емоційністю особистості, проявляється через відволікання уваги, незібраність, помилкові дії) [27].

У процесі теоретичного аналізу наукових даних було з'ясовано, що підґрунтям розвитку готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності слугують:

– вид самоосвіти: для одних видів самоосвіти (зокрема, для попутної самоосвіти) вистачає тих сутнісних властивостей, які є у людини на даний момент, для інших (зокрема, самоцільної та деяких видів цілеспрямованої самоосвіти) потрібна попередня підготовка, для ще інших (зокрема, цілеспрямованої професійної) – потрібне спеціальне формування готовності до самоосвіти (за Ю. Є. Калугінін);

– внутрішні суперечності, що є рушійними силами формування потреби у самоосвіті: 1) між необхідністю вирішити ту чи іншу пізнавальну і практичну задачу та наявними в учня знаннями; 2) між прагненням задовільнити пізнавальний інтерес, що з'явився, та обмеженими можливостями набути знання в умовах здійснюваного навчання безпосередньо на занятті; 3) між досягнутим рівнем знань та новими потребами (що виникли на цій основі) у більш досконалих знаннях як передумові для більш глибокого вивчення цієї дисципліни чи суміжних галузей науки; 4) між прийомами пізнавальної діяльності, властивими наявному навчанню, та засобами задоволення інших духовних потреб (за Б. Ф. Райським);

– дієві мотиви, що спонукають особистість до неперервної освіти: переконаність у суспільній необхідності та усвідомлення особистісної значущості постійного поповнення знань, професій-

ного вдосконалення, розширення кругозору, наявність стійких пізнавальних інтересів до певної сфери знань, захопленнь, установок (за В. Б. Бондаревським, Г. А. Лапшиною, Б. Ф. Райським, С. В. Юдаковою та ін.);

– здібності людини, які дають можливість успішно здійснювати діяльність, швидко досягати успіхів, результатів (за Ю. Є. Калугіним та М. О. Зуйковою);

– сформованість операцій розумової діяльності: аналізу, порівняння, виокремлення суттєвого, синтезу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, абстрагування тощо (за Б. Ф. Райським); увага, мислення, інтуїція (за Ю. Є. Калугіним);

– вольові зусилля (за Б. Ф. Райським) та їх емоційне підтримання (за Ю. Є. Калугіним);

– глибокі і міцні загальноосвітні, політехнічні та професійні знання, що використовуються як фундамент пізнавальної діяльності (за Б. Ф. Райським); знання про інформаційне поле, тобто сукупність різних джерел інформації, з якими може працювати людина, уміння працювати в ньому (за Ю. Є. Калугіним);

– навички самостійної навчальної роботи, що закладається у школі (за Л. К. Тучкіною); розвиток навичок самостійного оволодіння знаннями та уміннями, використовуючи різні джерела та у різних формах самоосвіти: читання, слухання, спостереження, експеримент тощо (за Б. Ф. Райським);

– оволодіння відповідними уміннями – пізнавальними, що залежать від змістовної сторони пізнавальної задачі, та організаційними: вміння ставити перед собою освітні задачі, визначати шляхи їх виконання, обсяг, джерела (за А. К. Громцевою); умінням обирати цілі, засоби, уміння самоорганізації, самоконтролю (за С. П. Архиповою); вмінням самоорганізувати пізнавальну діяльність: обрати джерела пізнання та форми самоосвіти, планування, організація робочого місця, саморегуляція діяльності, самоконтроль тощо (за Б. Ф. Райським, С. В. Юдаковою); уміння та навички самоосвіти (уміння та навички працювати з різними джерелами інформації), самоорганізації (уміння виокремлювати головне, систематизувати та узагальнювати наявну інформацію), самоконтроль (вміння співвідносити докладені для організації самоосвіти зусилля та досягнуті результати) (за Г. М. Серіковим); уміння входити у рефлексивну позицію (за О. О. Глуховою, Т. Є. Клімовою, С. В. Юдаковою), теоретично осмислювати отримані знання, творчо використовувати їх, застосовувати загальнонаукові та окремі методи у їх комплексі, теоретично інтерпретувати та науково оформляти результати

творчих досягнень у професійній діяльності (за Т. Є. Клімовою); вміння бачити проблеми та обирати шляхи їх вирішення (за Б. Ф. Райським, Г. С. Сухобською).

Теоретичний аналіз наукових даних з проблеми вивчення засвідчив, що розглядаючи структуру готовності особистості до самоосвітньої діяльності, вчені спираються на навчальну дійсність, особистісні характеристики та структуру самоосвітнього акту. Компонентний склад зазначеного психологічного утворення у різних авторів представлений по-різному.

Зокрема, Ю. Є. Калугін, М. О. Зуйкова виокремлюють: мотиваційно-діяльнісний компонент (домінуючими мотивами є інтерес та задача), спеціальні знання та вміння (ті знання та уміння, на підґрунті яких можуть здійснюватись самостійні дії, пов'язані з технічною та інтелектуальною обробкою інформації про об'єкт), постійні стани або внутрішня стала (такі властивості людини, які сприяють чи обмежують можливості професійної самоосвіти; утворена зоною актуального розвитку, що стосується професійної освіти, розвинутих пізнавальних процесів та особистісних характеристик: працелюбність, відповідальність, самостійність тощо, з яких найважливішими є здібності) [7].

Г. М. Серіков, О. Ф. Федорова пропонують таку структуру: емоційно-особистісний компонент (уміщує також мотивацію), знання та уміння особистості (у них відображена міра її інтелектуального розвитку), уміння особистості працювати з основними джерелами соціальної інформації, організаційно-управлінські вміння (осмислена суб'єктом система дій, прийомів, методів, спрямована на досягнення цілей самоосвіти) [24].

Г. Р. Крицька виокремлює такі компоненти готовності до самоосвіти: психологічний (самостійне цілепокладання, саморегуляція та самоуправління процесом пізнання), педагогічний (самостійне цілепокладання, усвідомлена мотивація освітньої діяльності, самостійність у виборі засобів та методів роботи, контролю та рефлексії результатів), соціальний – соціально-значущий напрям самореалізації особистості (підприємливість, конкурентоздатність, самостійність у процесі соціальної адаптації у новому колективі, комунікативність та ін.) [10].

Г. М. Коджаспірова у готовності до самоосвіти вбачає інтеграцію таких компонентів: когнітивного, мотиваційного, процесуального, організаційного, морально-вольового [8].

Г. А. Лапшина у самоосвітній діяльності виокремлює компоненти, що, за її словами, зумовлюють успішність виконання будь-якої діяльності: мотиваційно-ціннісний (потреба у набутті

знань, усвідомлення особистої та суспільної значущості самоосвітньої діяльності, професійного вдосконалення та розширення світогляду, наявність стійких пізнавальних і професійних інтересів, цілеспрямованість, самостійність), когнітивний (базова культура особистості, загальноосвітні, предметні та професійні знання і вміння, володіння способами їх творчого застосування), організаційно-виконавчий (уміння ставити задачі і вирішувати їх, здійснювати мисленнєві дії та операції, виокремлювати й опановувати певний зміст, слухати і спостерігати, використовувати різні типи читання та прийоми фіксації прочитаного, самоконтроль і самоаналіз, уміння планувати час і свою роботу, перебудовувати систему діяльності, здійснювати інформаційний пошук) [11].

Ф. Х. Мацієва виокремлює такі компоненти готовності до самоосвіти: мотиви (розуміння значущості самоосвіти, уміння мотивувати самоосвіту, участь у самоосвіті з допомогою засвоєння змісту освіти спецкурсу), уміння самоосвіти (проникати у сутність проблеми, аналізувати запропоновані раніше її рішення, конструювати та продуктивно вирішувати професійні задачі), уміння складати та реалізовувати авторську програму своєї самоосвіти, розробляти індивідуальну програму дій із самоосвіти, рефлексія (аналіз співвідношення можливостей самоосвіти та зовнішніх умов, змін умов професійної діяльності, самооцінка, аналіз значущості мотивів та їх досяжності, аналіз змісту самоосвіти та самоосвітніх умінь)[17].

Н. В. Песцова до структури готовності до самоосвіти зараховує: мотиваційно-ціннісне ставлення до самостійної професійної діяльності та систему самовдосконалення знань і понять, необхідних для постановки і вирішення задач цієї діяльності [20].

Л. К. Тучкіна компонентами готовності студентів до самоосвіти називає: мотиваційний (усвідомлення значущості професійного вдосконалення та неперервної освіти, наявність високого пізнавального інтересу, почуття обов'язку та відповідальності), організаційно-орієнтаційний (вільна орієнтація та уміння обирати джерела пізнання і форми самоосвіти), операційно-процесуальний (навички самостійної роботи, пізнавальної діяльності, самоаналізу), морально-вольовий (допитливість, критичність, дисциплінованість, відповідальність), когнітивно-оціночний (базова культура особистості, достатні професійні знання та уміння), індивідуальні особистісні характеристики (позитивне ставлення до обраної професії, знання про її вимоги, особливості та умови діяльності, вміння управляти собою у процесі вирішен-

ня професійних задач, вміння проводити адекватну самооцінку своїх здібностей та розуміння міри відповідності їх оптимальним професійним зразкам [23].

Під час теоретичного аналізу наукових уявлень про рівні розвитку готовності особистості до самоосвітньої діяльності з'ясовано такі підходи до їх виокремлення:

1. Компонентний – визначається міра вираженості комплексу показників-компонентів готовності до самоосвітньої діяльності (при цьому кожен рівень передбачає однакову міру розвитку усіх показників-компонентів).

Зокрема, Г. А. Лапшина такими показниками називає: наявність дієвих мотивів, що спонукають самоосвітню діяльність, теоретичні знання та практичні вміння, що складають основу пізнавальної діяльності, сформованість умінь самостійно організовувати та здійснювати пізнавальну діяльність. З їх урахуванням вона виокремлює три рівні розвитку готовності до самоосвітньої діяльності: а) елементарний (характерна нестійкість ціннісних установок, слабо виражена захопленість і зацікавленість професійною діяльністю, пасивність щодо самоосвітньої діяльності, цілі і задачі якої не усвідомлені чи визначені узагальнено; рівень володіння теоретичними знаннями і практичними вміннями невисокий, пізнавальна активність виражена слабо; низький рівень самостійності та сформованості пізнавальних умінь); б) достатній (характерне більш стійке ставлення до професії, розуміння необхідності та значущості самоосвіти для професіонала, порівняно висока міра активності у професійному та особистісному самовдосконаленні, що здійснюється часто під впливом чи за рекомендацією викладача; недостатньо високий рівень оволодіння теоретичними знаннями та вміннями самоосвітньої діяльності); в) оптимальний (характерне стійке ціннісне ставлення до професії, усвідомлення особистої та суспільної значущості самоосвітньої діяльності; яскраво виражена потреба в оволодінні новими знаннями, високий рівень загальноосвітніх та професійних знань; сформованість умінь самостійно організовувати та здійснювати пошук і переробку інформації) [11].

Ф. Х. Мацієва як показники готовності до самоосвітньої діяльності виокремлює: сформованість мотиваційно-потребнісних ставлень студента до професійної самоосвіти як виду самостійної, навчальної, професійної діяльності; повнота, глибина, міцність, усвідомленість, системність психолого-педагогічних і предметних знань; сформованість професійних, аналітичних, прогностичних, проєктивних, мотиваційних, контрольних та

інших умінь. З їх урахуванням вона виокремлює чотири рівні розвитку готовності до самоосвітньої діяльності: а) недостатній (ставлення до самоосвітньої діяльності негативне, індиферентне чи недостатньо виражене; відсутній інтерес до цієї діяльності; невміння планувати цей вид самостійної роботи); б) задовільний (ставлення до роботи позитивне; опановані знання про способи самоосвітньої роботи, однак відчувають деякі труднощі в застосуванні цих знань на практиці; потребують консультації викладача-методиста під час планування самостійної роботи, немає самостійного аналізу проведеної роботи, не вміють прогнозувати результатів самостійної роботи); в) достатній рівень (сформований інтерес до професійної самоосвіти; опановані принципи і методи організації самостійної роботи; успішно планують самостійну роботу, прогнозують її результати, аналізують проведenu роботу; виражене прагнення до самостійної дослідницької роботи; консультації викладача необхідні лише на окремих етапах планування та організації роботи з професійної самоосвіти); г) високий рівень (сформована мотивація до професійної самоосвіти; самостійно аналізують, моделюють освітні ситуації; не відчувають потреби у педагогічній підтримці; вимальовується власне професійне бачення; проявляється творчий підхід до вирішення поставлених задач) [17].

Схожий підхід до виокремлення рівнів готовності особистості до самоосвітньої діяльності представлено у роботі С. В. Юдакової [26]. Показниками готовності до самоосвіти автор називає розуміння значущості професійної самоосвіти для фахівця, умінь мотивувати самоосвіту, факти участі у самоосвіті; умінь проникнути у сутність професійної проблеми, аналізувати запропоновані раніше рішення, конструювати та продуктивно вирішувати професійні задачі; умінь проводити діагностику професійної проблеми, розробляти програму дій із самоосвіти, відслідковування ходу і результату, корекція; аналіз значущості мотивів та їх досяжності, аналіз самоосвіти, змісту самоосвітніх умінь, професійних дій, аналіз співвідношення своїх можливостей. Ураховуючи зазначені показники, вчена вирізняє три рівні готовності особистості до самоосвітньої діяльності, характеризує міру прояву кожного показника.

2. Діяльнісний – рівні готовності до самоосвітньої діяльності виокремлюються на підґрунті характеристики власне цієї діяльності.

Зокрема, А. К. Громцева описує три рівні самоосвіти таким чином: а) перший рівень – характерна несистематичність, відсутність стійкого пізнавального інтересу, випадковий характер

самоосвіти; пізнавальні уміння на цьому етапі ще не склались; рівень організаційних умінь невисокий; б) другий рівень – самоосвіта стає відносно самостійною, спостерігається перехід від стихійної до цілеспрямованої, достатньо високий рівень пізнавальних та організаційних умінь; в) третій рівень – властивий тим, хто має значний досвід самоосвітньої діяльності, самоосвіта стає цілеспрямованою, усвідомленою, чіткою та раціональною [2; 3].

Схожі рівні самоосвіти представлені у роботах інших вчених: імітуючий, інтерпретуючий, творчий (Т. Є. Клімова); пасивний, ситуативний, активно-діяльнісний, творчий (О. Г. Скворцова); репродуктивний, проміжний та творчий (А. С. Павлова) та ін.

Т. Я. Яковець рівні готовності до самоосвіти характеризує таким чином: а) низький (мотиви самоосвіти стихійні, студенти не пов'язують особисті потреби у самоосвіті із суспільними інтересами, знання з навчальних предметів мають ізольований характер; студенти не бачать внутріпредметних зв'язків між науковими поняттями; вміння працювати з джерелами інформації несистематизовані; на цьому рівні студенти не вміють самостійно організувати самоосвіту, можуть лише виконувати вказівки та рекомендації більш досвідчених керівників); б) середній (характерне прагнення навчитись самостійно ставити перед собою цілі самоосвіти та якісно їх виконувати; студенти розуміють необхідність пов'язувати самоосвіту з потребами суспільства, але не завжди можуть чітко сформулювати відповідну мету; знання з навчальних предметів систематизовані, але міжпредметні зв'язки не завжди чітко усвідомлюються; вміють працювати з основними джерелами інформації, але не можуть раціонально планувати цілісний засіб самоосвіти; цей рівень достатній для здійснення самоосвіти, бо студенти прагнуть систематично її здійснювати, проявляють до неї інтерес, мають достатні уявлення про особливості та умови її здійснення, необхідні самоосвітні знання та вміння, розуміють сутність самоосвіти, мають потребу у самоактуалізації, володіють прийомами самоосвіти, можуть самостійно працювати з джерелами інформації, організувати свою самоосвітню діяльність, обирати форми і методи самоосвіти, володіють прийомами самоосвіти); в) високий (характерне глибоке розуміння особистістю необхідності керівництва у самоосвіті соціально значущими цілями, уміння чітко сформулювати таку мету, прагнення досягти її оптимальним чином; знання студентів мають цілісний характер, ґрунтуються на глибокому розумінні наявності внутрішніх та міжпредметних зв'язків у науці; студент уміє раціонально поєднувати застосування різних

джерел інформації у своїй діяльності, оптимально управляти процесом самоосвіти від планування до здійснення задумів і самоконтролю отримуваних результатів) [27].

О. Ф. Федорова виокремлює чотири рівні, що відбивають відмінності у станах готовності студентів до самоосвіти: а) ознайомлювальний рівень або рівень загального уявлення (відсутня потреба у самоосвітній діяльності, наявне загальне уявлення про самоосвіту, способи звертання до основних джерел інформації, про планування діяльності; акти самоосвіти стихійні, мотиви виникають під впливом зовнішніх умов); б) переддостатній рівень або рівень знання і розуміння (є знання та розуміння ролі самоосвіти у житті людини, розуміння значення ролі планування своєї діяльності, епізодично виникає потреба в самоосвіті; стихійні, безсистемні акти самоосвіти; переважають зовнішні спонукальні сили до самоосвіти поряд із виникненням внутрішніх, але ще не стійких мотивів до самоосвіти); в) достатній рівень або рівень застосування (студент здатний застосовувати знання та вміння у своїй самоосвітній діяльності, використовує різні джерела інформації, організовує і планує свою діяльність; виникають внутрішні потреби у самоосвіті, самоосвітня діяльність із безсистемної переходить у систематичну; зовнішні цілі самоосвіти (у своїй більшості) стають внутрішньо опанованими); г) рівень вище достатнього або рівень оцінки, аналізу, застосування у самоосвітній діяльності (у студентів наявне усвідомлення особистої та суспільної значущості самоосвіти, вміння оцінювати та аналізувати результати (успіхи, промахи) самоосвітньої діяльності для поповнення досвіду, вміння застосовувати накопичений у самоосвіті досвід, вміння планувати, спрямовувати, коректувати, контролювати свою діяльність у самоосвіті, раціонально використовувати соціальні джерела інформації, досягати поставлені перед собою цілі, систематично здійснювати самоосвітню діяльність відповідно до стійких внутрішніх потреб з метою професійного зростання та самореалізації) [24].

3) комплексний – у визначенні рівнів готовності до самоосвітньої діяльності враховується як характеристика власне самоосвіти, так і міра розвитку кожного з компонентів готовності до її здійснення.

Такий підхід представлений у працях Ю. Є. Калугіна, де рівні розвитку готовності особистості до самоосвітньої діяльності характеризуються таким чином: а) дуже низький (цілковита відсутність прагнення і бажання займатися самоосвітою); б) низький (наявні початкові заняття самоосвітою); в) середній

(наявні деякі уміння, але відсутнє цілепокладання); г) вищий середнього (є певні уміння, але відсутні навички самоуправління); д) високий (наявні уміння займатись самоосвітою та здатність до самоуправління процесом) [6]. Окрім того, вчений вирізняє рівні розвитку психологічної готовності (враховується розвиток пізнавальних психічних процесів: уваги, сприймання, пам'яті; особистісних якостей: самосвідомості, волі, мотивів самоосвіти; розуміння, спілкування – наявність у ньому звернення до професійних питань), знань, умінь та навичок професійного характеру (міра розвитку вміння розв'язувати професійні задачі, вбачати міжпредметні зв'язки, здійснювати мислительні операції), умінь працювати в інформаційному полі (ступінь розвитку вміння шукати інформацію, опрацьовувати її, спілкуватися на професійні теми), організаційно-управлінських умінь (рівень розвитку вміння мотивувати себе до самоосвіти, контролювати та коректувати свої дії) [6].

Проявами готовності до самоосвітньої діяльності вчені вважають:

- уміння співвідносити світ знань і світ реалій, здатність самостійно знаходити відповіді на актуальні питання, що ґрунтується на вмінні вільно орієнтуватись у різних джерелах інформації та критично їх аналізувати (П. І. Підкасистий та ін.);
- усвідомлення відсутності в себе досвіду та знань для вирішення певної проблеми (Л. К. Тучкіна);
- емоційно-особистісні показники: розуміння особистої та соціальної значущості самоосвіти, мотивація до самоосвіти, позитивні оцінки самоосвіти, фактична участь у самоосвіті (Т. Я. Яковець);
- показники спеціальної освіченості: обізнаність, усвідомленість, дієвість, вмілість (Т. Я. Яковець);
- показники уміння працювати з джерелами інформації: якість цих умінь, здатність обирати потрібні дії і засоби, здатність виконувати складні дії (Т. Я. Яковець);
- показники організаційно-управлінських умінь: здатність сформулювати мету самоосвіти, кількість і якість умінь планувати самоосвіту, уміння обрати форму, засіб, метод самоосвіти, кількість та якість умінь самооцінки, кількість та якість умінь самоконтролю, здатність до цілеспрямованих раціональних дій (Т. Я. Яковець);
- перетворення зовнішніх цілей самостійної роботи у внутрішньозасвоєні (О. Ф. Федорова).

Теоретичний аналіз наукових розробок характеристик власне самоосвітньої діяльності дав підстави виокремити такі причини її виникнення:

1) зовнішні:

а) соціальні мотиватори, що викликають в особистості необхідність визначення життєвих планів, свого місця у суспільстві (за А. К. Громцевою);

б) необхідність постійно удосконалювати, розширювати та поглиблювати знання, «тримати руку на пульсі часу» (Л. І. Наумченко);

в) сфера діяльності, або такий предмет або інформація, які провокують і створюють в людини стійкий інтерес до опанування знань та умінь у даній сфері (за Ю. Є. Калугіним);

г) різні захоплення, хобі (за А. К. Громцевою);

2) внутрішні:

а) виникнення протиріччя між накопиченим, відомим і новим, необхідним у даний період, інтерес до змісту учбового матеріалу та до процесу набуття знань, мотиви самоосвіти, усвідомлення її необхідності, об'єктивна та суб'єктивна значущість набутих знань, теоретична та практична підготовленість особистості, міра володіння нею вміннями самостійної навчальної діяльності, фізіологічний та емоційний стан (за Г. С. Закіровим);

б) внутрішня готовність особистості до самовдосконалення (за А. К. Громцевою, С. А. Кононенко, Т. Я. Яковець);

в) пізнавальні інтереси (за В. Б. Бондаревським, А. К. Громцевою, П. І. Підкасистим);

г) певна мета і пов'язані з нею пізнавальна самостійність і пізнавальна активність (за А. Дістервегом);

д) прагнення критично оцінювати свою професійну діяльність (Г. Б. Сабірова, Л. І. Наумченко).

Як особливості самоосвітньої діяльності можна виокремити:

– її ініціативність та індивідуальний характер, наявність у цій діяльності активних пізнавальних потреб та інтересів, дієвого внутрішнього спонукання особистості до їх задоволення, докладання для цього значних вольових зусиль, висока міра усвідомленості та організованості (за Б. Ф. Райським);

– самодіяльність, спрямованість на досягнення певних особистісних та суспільно значущих освітніх цілей (за О. О. Глуховою);

– нелінійний характер руху від незнання до знання, що відбувається під час самоосвітньої діяльності: самоосвіта не

- завжди здійснюється за точно поставленою метою та програмою (за Б. Г. Матюніним);
- рівневість здійснення: інституційний – самоосвіта є організованим та формалізованим процесом у системі діяльності соціальних інституцій, позаінституційний, оказіональний – безсистемне засвоєння знань під впливом випадкових інформаційних потоків (за Л. М. Шапошніковою);
 - прояв у різних сферах: професійній та непрофесійній: загальна самоосвіта – пов'язана з пошуком і засвоєнням знань і вмінь на основі пізнавальної потреби, викликається спонтанними спонуканнями; захоплення (хобі) – викликається сильним інтересом до чогось, може переростати у професійне; ситуативна – викликається поточною ситуацією (за Ю. Є. Калугіним);
 - різна міра цілеспрямованості самоосвітньої діяльності: а) самоцільна самоосвіта – пов'язана з такою діяльністю чи інформацією, які самі створюють у людини мотиви для стійкого інтересу та засвоєння знань; б) попутна самоосвіта – людина, займаючись цілеспрямованою діяльністю, попутно дізнається щось нове, що дозволяє їй використовувати це в особистих чи суспільних цілях, результатом є знання; в) цілеспрямована самоосвіта – людина сама ставить собі мету у певній сфері докладання зусиль, визначає подальші кроки, самостверджується у пошуку засобів реалізації мети, у постановці задач, їх вирішенні, визначенні міри відповідності отриманих результатів. Цілеспрямована самоосвіта може бути: консервативною, тобто спрямованою на підтримання компетентності, наприклад, у професійній сфері, пов'язаній із реставрацією втрачених і забутих знань, чи прогресивною, тобто спрямованою на опанування нових сфер прикладання власних зусиль, інтеграцію однієї системи знань в іншу, на отримання об'єктивно нових знань і вмінь (за Ю. Є. Калугіним);
 - існує до тих пір, поки підтримується інтерес до певної проблеми (за Ю. Є. Калугіним);

Самоосвітня діяльність особистості має свою структуру, до якої залічують:

- когнітивний компонент, що визначається базовою культурою особистості, наявністю достатніх професійних знань та умінь їх застосовувати (за Г. М. Коджаспіровою);
- мотиваційний, що виникає у результаті особистого усвідомлення значущості неперервної освіти, професійного

- вдосконалення та розширення кругозору, наявності стійких пізнавальних інтересів, потягів, установок, сформованого почуття обов'язку та відповідальності (за А. К. Громцевою, Г. М. Коджаспіровою);
- процесуальний, що утворений з розвинутих навичок самостійної пізнавальної діяльності, сформованих операцій розумової діяльності, умінь самоаналізу (за А. К. Громцевою, Г. М. Коджаспіровою);
 - організаційний, що є умінням обирати зміст і форми його привласнення, планувати свою діяльність іа час, самоконтроль, самооцінку; морально-вольовий, що має в основі такі особистісні характеристики: допитливість, критичність, працездатність та ін. (за А. К. Громцевою, Г. М. Коджаспіровою);
 - цілепокладальний (за А. К. Громцевою);
 - енергетичний (за А. К. Громцевою);
 - оціночний (за А. К. Громцевою).

За Ю. Є. Калугіним, самоосвітній акт має таку структуру: поява інтересу-мотиву під впливом первинного стимулятора, пошук інформації, знайомство з інформацією (яка має привабити), репродуктивне опанування інформації, застосування опанованої інформації (що у випадку успіху призводить до постановки нових задач чи її оптимізації) [6].

Самоосвітня діяльність може протікати по-різному і мати різну ефективність. За Л. В. Теплих, самоосвітня діяльність завжди розпочинається на високому емоційному підйомі і вирізняється творчим характером [22, с. 23]. Її ефективність, за О. О. Глуховою, залежить від інтелектуального розвитку, установок на учбову діяльність, ставлення до знань, інших вольових якостей [1, с. 60]. Окрім того, успіх самоосвітньої діяльності, на думку Л. В. Теплих, залежить від того, наскільки легко задовольняється потреба особистості у самоосвіті. За її словами, багаторазові невдалі спроби задовільнити цю потребу можуть викликати почуття розчарування, невпевненість у своїх силах, навіть згасання самої потреби. Надто легке її задоволення може теж не викликати радості та продовження самоосвітньої діяльності. Тому важливо, щоб самостійна робота відповідала інтересам особистості та передбачала задання доступної для подолання складності [22, с. 37].

Критеріями здійснення самоосвітньої діяльності вчені вважають:

- систематичність і цілеспрямованість у самостійному поповненні знань: поглиблення знань з обраного циклу на-

вчальних предметів, тривале та стійке заняття обраною галуззю знань, прояв вольових зусиль у подоланні перешкод на шляху до задоволення потреби у самоосвіті, використання вільного часу переважно для занять із самоосвіти (Г. С. Закіров);

- активність у використанні самостійно набутих знань: виступи з доповідями, підготовка рефератів, постановка додаткових запитань тощо (Г. С. Закіров);
- уміння творчо застосовувати самостійно набуті знання у різних умовах навчальної та практичної діяльності (Г. С. Закіров);
- додаткова до основного заняття пізнавальна діяльність, у процесі якої здобуваються знання (Б. Ф. Райський);
- оволодіння знаннями зі своєї ініціативи (Б. Ф. Райський);
- безпосередня діяльність в одній чи декількох сферах самоосвіти, різнобічність самоосвітньої діяльності (Л. В. Теплих);
- систематичність, регулярність, стійкість та результативність самоосвітньої діяльності (Л. В. Теплих);
- зовнішні цілі самостійної роботи перетворюються у внутрішньо засвоєні (Ю. Є. Калугін).

Результатом самоосвітньої діяльності особистості стає новий якісний стан особистості, зміна її структури в плані самопізнання та самореалізації творчого потенціалу (за О. О. Глуховою); набуті знання (за Г. С. Закіровим, Л. В. Теплих); удосконалені моральні та ін. особистісні якості (за Л. В. Теплих); адаптація до мінливих умов життя (за Л. В. Теплих); вироблення культури розумової праці, удосконалення розумових сил (за А. І. Кочетовим); моральне самовдосконалення (за А. І. Кочетовим); інтелектуальна одухотвореність (за Л. В. Теплих); інформаційне збагачення та розвиток суспільства в цілому (за Л. В. Теплих); індивідуальна відповідальність особистості (фахівця, майбутнього фахівця) за якість змісту тієї інформації, яку він пропонуватиме для поширення (за Л. В. Теплих); новоутворення у корі головного мозку, що є власним досвідом суб'єктивного та об'єктивного плану (за Ю. Є. Калугіним); освіченість (за Ю. Є. Калугіним); реставрація знань, їх реконструкція та інтеграція (за Ю. Є. Калугіним).

На підґрунті вище наведених результатів теоретичного аналізу готовності як особистісного утворення та самоосвітньої діяльності нами здійснене узагальнення щодо сутнісних характеристик феномену готовності особистості до самоосвітньої діяльності.

Зокрема, передумовою формування готовності особистості до самоосвітньої діяльності вважаємо взаємодію внутрішніх характеристик особистості (спровокована певною невідповідністю потреба у самоосвіті, усвідомлення значущості самоосвіти, стійкий пізнавальний інтерес, здібності до певної діяльності, розвинутість пізнавальних психічних процесів, волевільності, базові знання у певній сфері, знання про інформаційне поле, пізнавальні та організаційні вміння, навички самостійної навчальної роботи) та зовнішніх впливів (необхідність зайняти своє місце у суспільстві, іти в ногу з часом, інформація, яка викликає стійкий інтерес, хобі), що проявляється через різні форми самоосвіти (читання, слухання, спостереження, експериментування).

Структура готовності особистості до самоосвітньої діяльності утворена такими компонентами:

- особистісний – пов’язаний із психологічними характеристиками особистості як суб’єкта діяльності, передбачає наявність позитивного ставлення до професії, розуміння її вимог та своїх здібностей (рефлексія), усвідомлення значення вдосконалення у діяльності, пізнавального інтересу, почуття обов’язку та відповідальності, вміння ставити перед собою мету та докладати зусиль для її досягнення, планувати свою діяльність;
- когнітивний – пов’язаний із здійсненням навчальної діяльності загалом, уміщує розвинуті пізнавальні процеси особистості, її інтелектуальний розвиток, усвідомлення навчальної діяльності як напряму самореалізації, уміння працювати з джерелами інформації, загальноосвітні знання, спеціальні знання (у певній сфері) та уміння їх застосовувати на практиці;
- діяльнісний – пов’язаний із здійсненням власне самоосвітньої діяльності, передбачає розуміння людиною значущості самоосвіти, вміння проникати у сутність проблеми (професійної задачі), аналізувати можливі шляхи її вирішення, ставити задачі та їх вирішувати, обирати джерела пізнання, навички самостійної пізнавальної діяльності, планувати свою самоосвітню діяльність.

Критеріями готовності особистості до здійснення самоосвітньої діяльності доцільно вважати: усвідомлення значущості самоосвіти, стійкість інтересу до певної сфери знань, самостійність у пошуку відповідей на актуальні питання, ініціативність в оволодінні знаннями та вміннями, наполегливість у подоланні перешкод на шляху оволодіння новим досвідом, емоційне задо-

волення від здійснення самостійної навчальної діяльності, результативність самоосвітніх актів (що є передумовою подальшого розвитку самоосвітньої діяльності).

Відтак, проявами готовності особистості до самоосвітньої діяльності слугують: розуміння соціального та особистого значення самоосвіти, позитивна оцінка необхідності здійснення самоосвіти, стійкий пізнавальний інтерес у певній галузі знань та систематичні заняття з його задоволення, вміння самостійно ставити перед собою самоосвітні задачі та шукати шляхи їх вирішення, прояв ініціативи у пошуку необхідної інформації, її опрацюванні та використанні, в опануванні відповідних умінь та навичок та їх застосуванні, докладання вольових зусиль у процесі самоосвіти (пошук можливостей усунути перешкоди, чи знайти інші шляхи досягнення поставленої мети), позитивний емоційний фон під час здійснення самоосвітньої діяльності, емоційне піднесення у результаті пізнання нового, набуття нових знань, умінь, навичок, смислів тощо у процесі самоосвіти.

Залежно від особливостей перебігу самоосвіти особистості можна виокремлювати рівні її готовності до здійснення такої діяльності. При цьому кожен із рівнів може зумовлюватися різною мірою вираженості кожного із компонентів-показників згаданого утворення. Відтак, вагомого значення набуває емпіричне дослідження характеристик готовності особистості до самоосвітньої діяльності, що визначають різний ступінь її ефективності.

Сама готовність особистості до самоосвітньої діяльності – стійке психологічне утворення, що інтегрує особистісні якості, здібності, мотивацію, знання, уміння, навички, необхідні для здійснення цієї діяльності, проявляється як налаштованість до самоосвіти і забезпечує її ефективність (у результаті чого виникає якісно новий стан особистості: нові знання, уміння, навички, нові особистісні якості, нові погляди та переконання).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Отже, у процесі аналізу особливостей готовності особистості до здійснення діяльності та особливостей власне самоосвітньої діяльності було виокремлено передумови розвитку, структуру, критерії та прояви, рівні розвитку готовності особистості до самоосвітньої діяльності. Зазначені сутнісні характеристики є основними складовими моделі готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності. Перспективою подальших досліджень даного напрямку залишається розробка діагностичного інструментарію для вивчення готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Глухова Е. А. Междисциплинарные связи как средство самообразования студентов в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Александровна Глухова; Челябин. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2010. – 208 с.
2. Громцева А. К. Самообразование старшеклассников общеобразовательной школы / А. К. Громцева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 246 с.
3. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
4. Дереза І. С. Формування готовності студентів до самоосвіти як актуальна педагогічна проблема / І. С. Дереза // Педагогіка вищої та середньої школи. – Вип. 27. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – С. 43–49.
5. Добридень А. В. Формування навичок самоосвіти у старшокласників : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Алла Володимирівна Добридень; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2010. – 20 с.
6. Калугин Ю. Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию: учеб. пособ. / Ю. Е. Калугин. – Челябинск, 2000. – 120 с.
7. Калугин Ю. Е. Готовность к профессиональному самообразованию студентов вуза / Ю. Е. Калугин, М. О. Зуйкова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 4.
8. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования / Г. М. Коджаспирова. – М., 1994. – 342 с.
9. Кононенко С. А. Развитие теории и практики самообразования в России во второй половине XIX – начале XX вв. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Анатольевна Кононенко; СГУ. – Ставрополь, 2001. – 157 с.
10. Крицкая А. Р. Формирование готовности студентов среднего профессионального учебного заведения к самообразованию : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Анна Рудольфовна Крицкая; МГУ. – Калуга, 2007. – 230 с.
11. Лапшина Г. А. Формирование готовности к самообразованию у будущих учителей иностранного языка (Дополнительная специальность) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Галина Афанасьевна Лапшина; Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина. – Елец, 2004. – 196 с.

12. Марковец Г. В. Формирование направленности на самообразовательное чтение у студентов педвуза : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Галина Васильевна Марковец; Киевский пед. ин-т им. М. П. Драгоманова. – К., 1992. – 186 с.
13. Мартинюк І. А. Сутність поняття «самоосвітня діяльність особистості» / І. А. Мартинюк // Теоретичні та прикладні проблеми психології : зб. наук. праць. –Т. 2, №3(38). – Сєвєродонецьк, 2015. – С. 204–217.
14. Мартинюк І. А. Історія дослідження проблеми готовності особистості до здійснення діяльності / І. А. Мартинюк // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. ІХ. Загальна психологія. Історія психології. Етнічна психологія. – Вип. 9. – К., 2016. – С. 204–217.
15. Матюнин Б. Г. Философско-педагогические проблемы незнания и нравственности / Б. Г. Матюнин. – Свердловск : Диамант, 1991. – 32 с.
16. Матюнин Б. Г. Нетрадиционная педагогика / Б. Г. Матюнин. – Екатеринбург : Уральский литератор, 1993. – 52 с.
17. Мациева Ф. Х. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к профессиональному самообразованию : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Фатима Хамзатовна Мациева; Дагест. гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2012. – 159 с.
18. Мося І. А. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Анатоліївна Мося; НАУ. – К., 2014. – 19 с.
19. Опарин Ю. Г. Организационно-педагогические условия самообразования студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Юрий Григорьевич Опарин; Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2002. – 179 с.
20. Песцова Н. Н. Формирование готовности студентов к самообразованию в условиях профессиональной подготовки в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Надежда Николаевна Песцова; Тул. гос. ун-т. – Тюмень, 2009. – 166 с.
21. Сериков Г. Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г. Н. Сериков. – Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1991. – 232 с.
22. Теплых Л. В. Развитие самообразовательной деятельности студентов младших курсов вуза : На материале дисциплин

- гуманитарного цикла : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Владимировна Теплых; Казан. гос. пед. ун-т. – Казань, 2005. – 204 с.
23. Тучкина Л. К. Формирование готовности студента технического вуза к самообразованию средствами информационных технологий : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лариса Константиновна Тучкина; ГОУВПО «СГПА». – Стерлитамак, 2008. – 226 с.
24. Федорова Е. Ф. Признаки направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Федоровна Федорова; Южно-Уральский гос. ун-т. – Челябинск, 1999. – 171 с.
25. Шапошнікова Л. М. Розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Лариса Миколаївна Шапошнікова; ЖДУ імені Івана Франка. – Житомир, 2007. – 20 с.
26. Юдакова С. В. Формирование готовности студентов вуза к профессионально-педагогическому самообразованию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Владимировна Юдакова. Владим. гос. пед. ун-т. – Владимир, 2002. – 174 с.
27. Яковец Т. Я. Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; 13.00.08 / Татьяна Яковлевна Яковец; Курган. гос. ун-т. – Курган, 1999. – 175 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Gluhova E. A. Mezhpredmetnye svyazi kak sredstvo samoobrazovaniya studentov v vuze : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Gluhova Elena Aleksandrovna ; Cheljab. gos. ped. un-t. – Cheljabinsk, 2010. – 208 s.
2. Gromceva A. K. Samoobrazovanie starsheklassnikov obshheobrazovatel'noj shkoly / A. K. Gromceva. – L. : Izd-vo LGU, 1974. – 246 s.
3. Gromceva A. K. Formirovanie u shkol'nikov gotovnosti k samoobrazovaniyu : ucheb. posob. po speckursu dlja stud. ped. in-tov / A. K. Gromceva. – M. : Prosveshhenie, 1983. – 144 s.
4. Dereza I. S. Formuvannja gotovnosti studentiv do samoosvity jak aktual'na pedagogichna problema / I. S. Dereza //

- Pedagogika vyshhoi' ta seredn'oi' shkoly. – Vyp. 27. – Kryvyj Rig : KDPU, 2010. – S. 43–49.
5. Dobryden' A. V. Formuvannja navychok samoosvity u starshoklasnykiv : avtoref. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.01 «Zagal'na pedagogika ta istorija pedagogiky» / Alla Volodymyrivna Dobryden'; Kirovogr. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka. – Kirovograd, 2010. – 20 s.
 6. Kalugin Ju. E. Samoobrazovanie, formirovanie gotovnosti k professional'nomu samoobrazovaniju: ucheb. posob. / Ju. E. Kalugin. – Cheljabinsk, 2000. – 120 s.
 7. Kalugin Ju. E. Gotovnost' k professional'nomu samoobrazovaniju studentov vuza / Ju. E. Kalugin, M. O. Zujkova // Gumanitarnye, social'no-jekonomicheskie i obshhestvennye nauki. – 2013. – № 4. – Rezhim dostupu: [http://www.onlinescience.ru /m/products/pedagogical_science/gid554/pg0](http://www.onlinescience.ru/m/products/pedagogical_science/gid554/pg0)
 8. Kodzhaspirova G. M. Kul'tura professional'nogo samoobrazovanija / G. M. Kodzhaspirova. – M., 1994. – 342 s.
 9. Kononenko S. A. Razvitie teorii i praktiki samoobrazovanija v Rossii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vv. : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Svetlana Anatol'evna Kononenko; SGU. – Stavropol', 2001. – 157 c.
 10. Krickaja A. R. Formirovanie gotovnosti studentov srednego professional'nogo uchebnogo zavedenija k samoobrazovaniju : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Anna Rudol'fovna Krickaja; MGU. – Kaluga, 2007. – 230 s.
 11. Lapshina G. A. Formirovanie gotovnosti k samoobrazovaniju u budushhih uchitelej inostrannogo jazyka (Dopolnitel'naja special'nost') : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Galina Afanas'evna Lapshina; Eleckij gosudarstvennyj universitet imeni I. A. Bunina. – Elec, 2004. – 196 s.
 12. Markovec G. V. Formirovanie napravlenosti na samoobrazovatel'noe chtenie u studentov pedvuza : diss. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Galina Vasil'evna Markovec; Kievskij ped. in-t im. M. P. Dragomanova. – K., 1992. – 186 s.
 13. Martynjuk I. A. Sutnist' ponjattja «samoosvitnja dijial'nist' osobystosti» / I. A. Martynjuk // Teoretychni ta prykladni problemy psihologii' : zb. nauk. prac'. –T. 2, №3(38). – Sjeverodonec'k, 2015. – S. 204–217.
 14. Martynjuk I. A. Istoriya doslidzhennja problemy gotovnosti osobystosti do zdijsnennja dijial'nosti / I. A. Martynjuk //

- Aktual'ni problemy psihologii': zb. nauk. prac' In-tu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrainy. – T. IX. Zagal'na psihologija. Istorija psihologii'. Etnichna psihologija. – Vyp. 9. – K., 2016. – S. 204–217.
15. Matjunin B. G. Filosofsko-pedagogicheskie problemy neznanija i npravstvennosti / B. G. Matjunin. – Sverdlovsk : Diamant, 1991. – 32 s.
 16. Matjunin B. G. Netradicionnaja pedagogika / B. G. Matjunin. – Ekaterinburg : Ural'skij literator, 1993. – 52 s.
 17. Macieva F. H. Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha k professional'nomu samoobrazovaniju : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Fatima Hamzatovna Macieva; Dagest. gos. ped. un-t. – Mahachkala, 2012. – 159 s.
 18. Mosja I. A. Formuvannja samoosvitn'oi' kompetentnosti majbutnih kvalifikovanyh robitnykiv u procesi zagal'noosvitn'oi' pidgotovky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spec. 13.00.04 «Teorija i metodyka profesijnoi' osvity» / Iryna Anatolii'vna Mosja; NAU. – K., 2014. – 19 s.
 19. Oparin Ju. G. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija samoobrazovanija studentov vuza : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Jurij Grigor'evich Oparin; Nizhegor. gos. lingv. un-t im. N. A. Dobroljubova. – N. Novgorod, 2002. – 179 c.
 20. Pescova N. N. Formirovanie gotovnosti studentov k samoobrazovaniju v uslovijah professional'noj podgotovki v vuze : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Nadezhda Nikolaevna Pescova; Tul. gos. un-t. – Tjumen', 2009. – 166 s.
 21. Serikov G. N. Samoobrazovanie: sovershenstvovanie podgotovki studentov / G. N. Serikov. – Irkutsk : Izd-vo Irkut. un-ta, 1991. – 232 s.
 22. Teplyh L. V. Razvitie samoobrazovatel'noj dejatel'nosti studentov mladshih kursov vuza : Na materiale disciplin gumanitarnogo cikla : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Ljudmila Vladimirovna Teplyh; Kazan. gos. ped. un-t. – Kazan', 2005. – 204 s.
 23. Tuchkina L. K. Formirovanie gotovnosti studenta tehničeskogo vuza k samoobrazovaniju sredstvami informacionnyh tehnologij : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Larisa Konstantinovna Tuchkina; GOUVPO «SGPA». – Sterlitamak, 2008. – 226 s.
 24. Fedorova E. F. Priznaki napravlenosti sodержanija samostojatel'noj raboty studentov na stanovlenie ih gotovnosti k samoobrazovaniju : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Elena

- Fedorovna Fedorova; Juzhno-Ural'skij gos. un-t. – Cheljabinsk, 1999. – 171 c.
25. Shaposhnikova L. M. Rozvytok idej pro samoosvitu shkoljariv v istorii' vitchyznjanoi' pedagogiky (kinec' HIIH – poch. HH st.): avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spec. 13.00.01 «Zagal'na pedagogika ta istorija pedagogiky» / Larysa Mykolai'vna Shaposhnikova; ZhDU imeni Ivana Franka. – Zhytomyr, 2007. – 20 s.
 26. Judakova S. V. Formirovanie gotovnosti studentov vuza k professional'no-pedagogicheskomu samoobrazovaniju : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Svetlana Vladimirovna Judakova. Vladim. gos. ped. un-t. – Vladimir, 2002. – 174 c.
 27. Jakovec T. Ja. Kompleks pedagogicheskikh uslovij formirovanija gotovnosti studentov vuza k samoobrazovaniju : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01; 13.00.08 / Tat'jana Jakovlevna Jakovec; Kurgan. gos. un-t. – Kurgan, 1999. – 175 s.

I.A. Martyniuk. The essence of readiness of the personality to self-educational activity. The essence of readiness of students to self-education is analyzed in the article. In the process of theoretical analysis of scientific papers on the problem highlighted in the study are significant characteristics of this personal education: background, structure, criteria and symptoms, levels of development. A prerequisite of readiness of the individual to self-educational activity is defined to be the interaction of internal and external characteristics of the individual effects, manifested through various forms of self-education. It is found that the structure of the readiness of the individual to self-educational activity forms personality (associated with the psychological characteristics of the individual as a subject of activity), cognitive (related to the implementation of educational activities in general) and activity (associated with the actual implementation of self-educational activity) components. The criteria of readiness for self-educational activity of students are the following: awareness of the importance of self-education, sustained interest in a particular field of knowledge, independence in the search for answers to topical issues, creativity in acquiring knowledge and skills, perseverance in overcoming obstacles in the way of learning a new experience, the emotional satisfaction of the self-training activities, the effectiveness of self-education acts. It is noted that the levels of readiness to self-education activity are advisable to allocate depending on individual, each of the levels may be determined by varying the degree of severity of each of the components of mentioned formation metrics.

The conclusion is that the willingness of the individual to self-educational activity is sustained psychological education, integrating personal qualities, abilities, motivation, knowledge, skills, necessary for the implementation of this activity, which manifests itself as a mood of self-educational activity.

tion and ensuring its effectiveness (resulting in a qualitatively new state identity: new knowledge, skills, personal qualities, new attitudes and beliefs).

Key words: readiness for self-educational activity, self-educational activity, college students, psychological formation, characteristic of self-educational activity, preconditions of readiness for self-educational activity, the structure of readiness for self-educational activity, criteria of readiness for self-educational activity, manifestations of readiness for self-educational activity, level of development of readiness for self-educational activity, characteristics of self-educational activity..

Received July 14, 2016

Revised September 01, 2016

Accepted October 03, 2016

УДК 159:378.091.12

О.И. Мельниченко
oksana1409@ukr.net

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ НОВОВВЕДЕНИЙ В ВУЗЕ

Melnichenko O.I. Psychological characteristics of the implementation of innovations in higher education / O.I. Melnichenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 353–365.

О.И. Мельниченко. Психологічні особливості реалізації програми нововведень у ВНЗ. У статті представлено психологічні особливості реалізації програми нововведень у вищому навчальному закладі, основні умови і етапи. З'ясовано, що управління інноваційним процесом вимагає високої професійної компетенції, глибоких спеціальних знань, творчого мислення, значного практичного управлінського досвіду й використання системи психологічного забезпечення.

Аналіз результатів анкетування та наукової літератури свідчить про те, що успішній реалізації нововведень у вищому навчальному закладі сприяє формування психологічної готовності і поетапне впровадження, що включає інформаційний, діагностичний, стимулюючий і підтримуючий компоненти.

Досліджено, що особливостями впровадження нововведень є те, що в кожному з компонентів основоположною, рушійною ланкою прийняття нововведень визначено суб'єктивне прийняття нововведень кожним членом організації через мотиваційну сферу особистості, моральне і матеріальне стимулювання, а також рівень розвитку таких індивідуально-психологічних якостей як цілеспрямованість, активність, креативність, гнучкість мислення, адаптованість, стресостійкість.

Доведено, що суттєвий позитивний вплив на прийняття нововведень мають такі показники як орієнтація на процес, результат, працю та владу; високий рівень характеристик соціального статусу, соціальної активності, комунікабельності, оптимістичності. Водночас зворотні кореляційні зв'язки виявлено зі шкалами емоційного виснаження, тривожності, дратівливості, депресивності, агресивності і невротичності, які негативно впливають на прийняття нововведень.

Зроблено висновок, що основними організаційно-психологічними умовами управління змінами у вищому навчальному закладі, які сприяють успішному їх введенню, є: забезпечення психологічної готовності, згуртованості учасників нововведень; створення необхідних організаційних і методичних умов; розробка та впровадження системи стимулювання учасників введення змін; орієнтація на конкретний позитивний результат і конкретні часові параметри.

Ключові слова: психологічні особливості, реалізація, нововведення, інноваційний процес, прийняття нововведень, науково-педагогічні працівники, управління змінами, вищий навчальний заклад.

О.И. Мельниченко. Психологические особенности реализации программы нововведений в вузе. В статье представлены психологические особенности реализации нововведений в вузе, основные условия и этапы. Установлено, что управление инновационным процессом требует высокой профессиональной компетенции, глубоких специальных знаний, творческого мышления, значительного практического управленческого опыта и использования системы психологического обеспечения.

Анализ результатов анкетирования и научной литературы свидетельствуют о том, что успешной реализации нововведений в вузе способствует формирование психологической готовности и поэтапное внедрение, что включает информационный, диагностический, стимулирующий и поддерживающий компоненты.

Доказано, что особенностями внедрения нововведений является то, что в каждом из компонентов основополагающей, движущим звеном принятия нововведений определено субъективное принятие нововведений каждым членом организации через мотивационную сферу личности, моральное и материальное стимулирование, а также уровень развития таких индивидуально-психологических качеств как целеустремленность, активность, креативность, гибкость мышления, адаптированность, стрессоустойчивость.

Доказано, що суттєвове позитивне впливання на прийняття нововведень мають такі показателі як орієнтація на процес, результат, труд і влада; високий рівень характеристик соціального статусу, соціальної активності, комунікабельності, оптимістичності. В те же время обертені кореляційні зв'язи виявлені со шкалами емоціонального истощення, тривожності, подразнителіності, депресивності, агресивності і невротичності, котрі негативно впливають на прийняття нововведень.

Сделан вывод, что основными организационно-психологическими условиями управления изменениями в вузе, которые способствуют успешному их введению, являются: обеспечение психологической готовности, сплочённости участников нововведений; создание необходимых организационных и методических условий; разработка и внедрение системы стимулирования участников введения изменений; ориентация на конкретный положительный результат и конкретные временные параметры.

Ключевые слова: психологические особенности, реализация, нововведения, инновационный процесс, принятие нововведений, научно-педагогические работники, управление изменениями, высшее учебное заведение.

Постановка проблемы. Управление качеством высшего образования рассматривается как коллективная деятельность, требующая совместных усилий администрации и научно-педагогических работников. Основными факторами, которые обеспечивают качество образования, являются психологическая готовность и профессиональная подготовка участников к внедрению новшеств. Исследование психологических особенностей оптимизации внедрения нововведений в вузе не было ранее предметом специальных научно-психологических исследований в Украине, хотя определённые теоретические и методологические подходы для решения этой проблемы уже есть.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемы формирования инновационного мышления в предпринимательской и торгово-экономической деятельности исследовали в своих работах: Л. Карамушка, С. Максименко, А. Мазараки, С. Мельниченко, А. Пригожин. Отдельные вопросы управления инновационной деятельностью научно-педагогических работников исследовали С. Болтвец, Н. Волгин, А. Исаенко, П. Журавлев, С. Карташов, А. Креденцер, Н. Ладанов, В. Матирко, Н. Маусов, Ю. Одегов, А. Пригожин, В. Пронников, А. Филь.

Теоретико-методологические аспекты проблемы формирования готовности к инновационной деятельности проанализировали Л. Буркова, А. Джеджула, Т. Дударь, Н. Пономарева,

Л. Рыбалко, В. Сластенин и др. Процессу формирования готовности как сложной психологической проблеме посвящены работы М. Дьяченко, Л. Кандибовича, М. Левит и др. Вопросы развития инноваций и инновационных процессов в Украине раскрыли в своих работах Л. Антонюк, И. Бланк, Н. Бондарчук, Л. Ващенко, Н. Внукова, В. Горбулина, Б. Гунский, В. Кобзарь, М. Стриха, В. Федоренко, Г. Яковенко и другие. Особенности формирования мотивации к инновационной деятельности отражены в трудах Л. Карамушки, В. Шапиро, J. Atkinson, R. Becker, Ch-I. Bernard, N. Degen, G. Emerson, N. Rubin, M. Silberman и др. [1].

Цель исследования: охарактеризовать психологические особенности реализации программы нововведений в высшем учебном заведении, направленные на повышение их эффективности.

Задачи: определить основные условия успешной реализации программы нововведений в высшем учебном заведении и раскрыть содержание информационного, диагностического, стимулирующего и поддерживающего компонентов работы по внедрению инноваций.

Основная часть. Нововведения часто вызывают сопротивление у большей части работников организации, которых касаются эти изменения непосредственно. Причинами сопротивления могут быть выработанные и приемлемые большинством стереотипы взаимодействия в организации и неопределённость. Именно поэтому, многие сознательно или бессознательно реагируют, демонстрируя отрицательное отношение к изменениям и проявляя дисфункциональное поведение в период осуществления изменений.

Известный американский экономист Честер-Ирвинг Бернард утверждал, что перед реализацией определённых организационных изменений целесообразно: делать взвешенный выбор управленческих рычагов с целью обеспечения необходимого воздействия на подчинённых, причастных к изменениям; учитывать структуру и объёмы расходов, которые обусловлены изменениями и вероятностью их полной окупаемости; принимать во внимание фактор времени; направлять изменения в направлении повышения эффективности деятельности организации [2].

Осуществление организационных изменений с целью обеспечения развития являются, как правило, длительным, трудоёмким процессом. Как отмечал американский ученый Гаррисон Эмерсон, что даже если реформатор на предприятии наделен высшей властью, ему все же нелегко бывает преодолеть огром-

ное сопротивление ложных идеалов, утопических норм и многолетних практических навыков своих подчинённых [3]. Поэтому, для успешной реализации организационных изменений и развития, целесообразно обеспечить прозрачность информации и использовать разветвлённую систему материального и морального стимулирования [3].

Внедрение нововведений с целью развития организации требует тщательного анализа и подготовки, в т.ч. социально-психологической сферы взаимодействия. По мнению многих учёных, чтобы сформировать позитивное отношение к нововведениям в организации, необходима специально разработанная система мероприятий по подготовке реализации нововведений. И, в первую очередь, это должны быть меры, которые учитывают психологические особенности участников внедрения нововведений [4–7].

С целью положительного отношения членов организации к нововведениям формируется психологическая готовность к ним. Под психологической готовностью рассматриваем устойчивое психическое состояние личности или коллектива, которое вследствие осмысления содержания и значимости нововведения выражается в положительном активном к нему отношении. Психологическая готовность базируется на осознании содержания нововведения, его личностной и коллективной значимости, цели и средствах участия личности или коллектива в нововведениях. В процессе формирования психологической готовности значительную роль играет коллектив и подбор исполнителей нововведения, подбор положительных мотивационных стимулов. Наиболее эффективно внедряются те нововведения, которые предварительно обсуждены в коллективах в содержательном и в процессуальном аспектах, и ещё эффективнее те, которые представляют инициативу коллектива.

В системе реализации нововведений, как правило, выделяют четыре основных этапа: 1) анализ ситуации по проектированию нововведения; 2) внедрение; 3) развитие нововведения; 4) анализ результатов внедрения нововведений [8].

Центральной психологической проблемой в управлении изменениями в организации является проблема профилактики и преодоления сопротивления персонала изменениям в организации. Учеными Л. Карамушкой, М. Москалевым [9] выделены основные условия и этапы успешного управления изменениями в системе образования. Основные этапы управления: осуществление анализа деятельности образовательной организации и чёткое

определение ее цели; выработка концепции введения изменений; формирование положительной мотивации к введению изменений; экспериментальная апробация изменений; осуществление мониторинга и предоставления информации о результатах введения изменений; дальнейшее постепенное внедрение изменений с ориентацией на конкретный результат. Основными организационно-психологическими условиями управления изменениями, которые способствуют успешному их введению являются: обеспечение психологической готовности, сплочённости участников введения изменений; создание необходимых организационных условий (четкое распределение обязанностей; расстановка кадров, создание условий труда, определение форм работы и т.д.); создание методических условий (разработка необходимых программ, пособий и т.п.); психологическое обеспечение изменений (предоставление психологических консультаций, проведение тренингов); разработка и внедрение системы стимулирования участников введения изменений; ориентация на конкретный положительный результат и конкретные временные параметры и др. [9].

Успешное внедрение любого новшества зависит от большого количества психологических и социально-психологических факторов. Существенной предпосылкой позитивного отношения к нововведениям является специально разработанная система организационных и психологических мероприятий для подготовки к их осуществлению.

При внедрении нововведений в организации учитывают специфику функционирования человеческой психики и мероприятия специального психологического обеспечения. Особенности реагирования на инновации зависят от характера, способностей, темперамента личности. От того, как специалист относится к нововведениям, как изменения влияют на его психику, зависит эффективность осуществления нововведений. И безусловно, на всех этапах внедрения инноваций личность и коллектив должны быть активными и хорошо мотивированными участниками инновационного процесса.

Реализация нововведений связана с действием различных психологических, в первую очередь, мотивационных факторов и также зависит от того, кто является инициатором, кто их поддерживает и кто им противостоит, от подбора исполнителей и приемов их стимулирования, как в целом, повлияет нововведение на жизнь и деятельность профессорско-преподавательского состава.

Данные проведенного нами анкетирования свидетельствуют о том, что положительному принятию нововведений способствуют: мотивация поисково-исследовательской, инновационной деятельности профессорско-преподавательского состава; информационное сопровождение поисковой, инновационной деятельности; развитие диагностико-прогностической деятельности по выявлению творческих преподавателей; повышение квалификации на развитие методологических знаний, инновационных, исследовательских умений; проведение мониторинга готовности научно-педагогических работников к нововведениям; реализация системы материальных поощрений преподавателей, которые активно участвуют во внедрении нововведений; обеспечение консультативной помощи преподавателям; создание благоприятного психологического климата в организации, коллективе и надлежащих условий.

Учитывая результаты анкетирования и анализ литературы, для успешной реализации нововведений в высшем учебном заведении мы предлагаем использовать информационный, диагностический, стимулирующий и поддерживающий компоненты работы с преподавателями.

Информационный блок предусматривает знакомство с концепцией нововведений, основанный на научных подходах и практическом опыте; обоснование и аргументацию целесообразности этих изменений и потребности в инновациях; информирование о планируемых преобразованиях и аргументацию положительных результатов нововведений.

Для оптимизации принятия нововведений и их эффективной реализации важно проинформировать работников вузов о содержании нововведений. С этой целью целесообразно проводить лекционные занятия по таким темам как: «Виды нововведений в вузе», «Система управления качеством как разновидность нововведений в вузе», «Цели Системы управления качеством и ее составляющие», «Влияние нововведений на психику личности», «Типы восприятия нововведений в зависимости от индивидуальности-психологических особенностей», «Факторы, способствующие положительному и отрицательному принятию нововведений», «Внутренние и внешние факторы, влияющие на принятие нововведений», «Соппротивление нововведениям: причины его возникновения и особенности преодоления», «Составляющие сопротивления изменениям в организации».

Кроме того, администрация (инициаторы нововведений) предоставляет основательную, четкую информацию научно-пе-

дагогическим работникам о нововведениях в вузе, внедрении и функционировании Системы управления качеством; знакомит профессорско-преподавательский состав с современными изменениями в высшей школе; позволяет углубить теоретические и практические знания по данной проблеме; показывает необходимость внедрения нововведений.

Использование стимулирующего блока обеспечивает формирование положительной мотивации к нововведениям. Его задачами являются: стимулировать стремление профессорско-преподавательского состава к изменениям; развивать диагностико-прогностическую деятельность по выявлению творческих личностей, склонных к продуцированию новых идей и технологий; создать и организовать работу дифференцированных творческих групп, обладающих разной степенью знаний по инноватике; обеспечить стимулирование инновационного поиска и др. Такой подбор реализуется благодаря определению круга специалистов, которые по нашим данным характеризуются целеустремленностью, активностью, инициативностью, креативностью, энергичностью, гибкостью мышления, управленческими качествами, высоким уровнем мотивации, стрессоустойчивостью, адаптированностью и профессионализмом. Методы работы данного блока разносторонние и заключаются в применении таких методов как мозговой штурм, метод отсеивания, метод обобщения идей, метод групповых дискуссий, метод незавершенных предложений. При внедрении нововведений целесообразно использовать такие приемы стимулирования исполнителей нововведений как: положительные подкрепления; усиление мотивационного и стимулирующего компонентов деятельности исполнителя.

Указанным этапам предшествует комплексная диагностика мотивационной готовности членов организации к изменениям. Цели такой диагностики должны заключаться в том, чтобы: выявить, а также описать структуру и векторы заинтересованности, мотивационной направленности, с одной стороны, и, с другой, напряжения силового поля организационных преобразований (соотношение движущих и сдерживающих сил), определить оптимальную модель управления организационными изменениями; разработать рекомендации (программу) по подготовке к изменениям с учётом масштаба предполагаемых нововведений и готовности к ним организации.

Диагностический блок в нашей работе предусматривает изучение мотивационной структуры личности и коллектива,

позволяет определять психические состояния, уровень знаний, умений и навыков исполнителей нововведений, социально-психологический климат, развитие сотрудничества и других характеристик личности и коллектива. Анализ полученных данных характеризует отношение исполнителей к нововведениям.

В исследовании мы использовали методики, направленные на изучение мотивационной сферы, типологических, коммуникативных и поведенческих характеристик личности, а именно: методику диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (А.Ф. Потемкиной), методику диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова), методику диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении (В. Бойко), методику диагностики профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой), индивидуально-типологический опросник (Л.Н. Собчик), методику исследования личности (FPI – Фрайбургский личностный опросник), методику самооценки структуры темперамента (по Б. Смирнову), опросник для оценки качества жизни (Н.Е. Водопьяновой), методику диагностики эмоциональной направленности личности.

Целью поддерживающего блока является обеспечение консультативной помощи отдельным участникам при внедрении нововведений (преодоление первичного психологического напряжения (стресса), психологических барьеров и т.п.); создание благоприятного психолого-педагогического климата для деятельности новаторов. Реализацию поддерживающего блока осуществляем через групповые дискуссии на такие темы, например: «Психологические качества, которые положительно влияют на внедрение нововведений», «Почему возникает сопротивление нововведениям в вузе?», «Характеристика барьеров в восприятии нововведений», «Причины сопротивления изменениям в организации», «Как преодолеть барьеры в восприятии нововведений?».

Кроме того, поддерживающий блок предусматривает индивидуальное психологическое консультирование лиц, нуждающихся в такой помощи в вопросе преодоления психологических барьеров восприятия нововведений. Именно психологи, в первую очередь, помогают проанализировать проблемы личности и способствуют адаптироваться к изменениям в организации, осуществляют психологическое обеспечение положительного принятия нововведений. При этом методы психологического обес-

печения способствуют развитию умений, навыков и личностных качеств научно-педагогических работников, формированию новых качеств и свойств членов коллектива, адекватных ситуации нововведения. И в целом управление нововведениями в вузе положительно влияет на качество.

Выводы. Реализация программы инновационных процессов в вузе требует высокой профессиональной компетенции, глубоких специальных знаний, творческого мышления, значительного практического опыта и использования психологических методов участников такого взаимодействия.

Анализ результатов анкетирования и научной литературы свидетельствуют о том, что успешной реализации нововведений в вузе способствует формирование психологической готовности, которая включает информационный, диагностический, стимулирующий и поддерживающий компоненты. Особенности внедрения нововведений является то, что в каждом из компонентов основополагающим, движущим звеном принятия нововведений определено субъективное восприятие каждого члена организации, в первую очередь, через мотивационную сферу личности, морального и материального стимулирования, а также уровней развития таких индивидуально-психологических качеств как целеустремленность, активность, инициативность, энергичность, креативность, гибкость мышления, адаптированность, стрессоустойчивость и профессионализм.

Основными организационно-психологическими условиями, которые способствуют успешной реализации программы нововведений в высшем учебном заведении, являются: обеспечение психологической готовности, сплоченности участников введения изменений; создание необходимых организационных условий и методических условий; психологическое обеспечение изменений; разработка и внедрение системы стимулирования участников введения изменений; ориентация на конкретный положительный результат и конкретные временные параметры.

Перспективой дальнейшего исследования может быть проведение формирующего эксперимента.

Список использованных источников

1. Кобзар В.М. Формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжах аграрного профілю : дис. к.пед.н.: 13.00.04 : [Електронний ресурс] / В.М. Кобзар. – Режим доступа : http://www.tnpu.edu.ua/naukova-robita/docaments-download/dis_Kobzar_1.pdf.

2. Організаційні зміни і організаційний розвиток як об'єкти управління : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mydocx.ru/1-6582.html>.
3. Олексів І.Б. Теоретичні засади здійснення організаційно-економічних змін на підприємстві [Електронний ресурс]/ І.Б. Олексів, Т.Ю. Лісович. – Режим доступу : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23268/1/13-77-82.pdf>.
4. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск, 1985. – 206 с.
5. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы / В.А. Бодров. – М., 1995. – 28 с.
6. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного відбору / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2010. – 536 с.
7. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти: навч. посібн. / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. – 720 с.
8. Нововведения в организации : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mirznani.com/info/novovvedeniya-v-organizatsii_161476.
9. Карамушка Л.М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: монографія / Л.М. Карамушка, М.В. Москальов. – Київ-Львів «Сполом» 2011. – 216 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Kobzar V.M. Formuvannja gotovnosti do innovacijnoi' dijalnosti majbutnih tehnologiv u koledzhah agrarnogo profilju : dys. k.ped.n.: 13.00.04 : [Jelektronnyj resurs] / V.M. Kobzar. – Rezhym dostupa : http://www.tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/dis_Kobzar_1.pdf.
2. Organizacijni zminy i organizacijnyj rozvytok jak ob'jekty upravlinnja. – [Jelektronnyj resurs]. – Rezhym dostupa : <http://mydocx.ru/1-6582.html>.
3. Oleksiv I.B. Teoretychni zasady zdijsnennja organizacijno-ekonomichnyh zmin na pidpryjemstvi : [Jelektronnyj resurs] / I.B. Oleksiv, T.Ju. Lisovyh . – Rezhym dostupa : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23268/1/13-77-82.pdf>.

4. D'jachenko M.I. Gotovnost' k dejatel'nosti v naprjazhennyh situacyjah / M.I. D'jachenko, L.A. Kandybovich, V.A. Ponomarenko. – Minsk, 1985. – 206 s.
5. Bodrov V.A. Psihologicheskij stress: razvitie uchenija i sovremennoe sostojanie problemy / V.A. Bodrov. – M., 1995. – 28 s.
6. Korol'chuk M.S., Teorija i praktyka profesijnogo vidboru / M.S. Korol'chuk, V.M. Krajnjuk. – K. : Nika-Centr, 2010. – 536 s.
7. Pidprijemnyctvo: psihologichni, organizacijni ta ekonomichni aspekty: navch. posibn. / S.D. Maksymenko, A.A. Mazaraki, L.P. Kulakovs'ka, T.Ju. Kulakovs'kyj. – K. : Kyi'v. nac. torg.-ekon. un-t, 2012. – 720 s.
8. Novovvedenija v organizacii : [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://mirznanii.com/info/novovvedeniya-v-organizatsii_161476.
9. Karamushka L.M. Psihologija pidgotovky majbutnih menedzheriv do upravlinnja zminamy v organizacii': monografija / L.M. Karamushka, M.V. Moskal'ov. – Kyi'v-L'viv «Spolom» 2011. – 216 s.

O.I. Melnichenko. Psychological characteristics of the implementation of innovations in higher education. The article presents the psychological features of the implementation of innovations in higher educational establishment, basic conditions and stages. Innovative process management requires high professional competence, deep expertise, creative thinking, a lot of practical management experience and the use of psychological support systems.

Analysis of the survey results and the scientific literature suggests that the success of innovation at the university contributes to the formation of psychological readiness and phased implementation that includes information, diagnostic, stimulating and supporting components.

The features of the introduction of innovations is proved to be the fact that in each of the components of the underlying, driving element of acceptance of innovations there is defined to be the subjective perception of each member of the organization through motivational sphere of personality, moral and material incentives, as well as the levels of development of individual psychological qualities as purposefulness, activity, creativity, flexibility, thinking, adaptability, stress resistance.

We proved that a significant positive impact on innovations adoption have such indicators as orientation on process, result, work and power; high level of social status features, social activity, sociability, optimism. Simultaneously we found inverse correlation with scales of emotional exhaustion, anxiety, irritability, depression, aggression and neurosality that negatively affect innovations adoption.

It is concluded that the main organizational and psychological conditions change management at higher educational establishment which contribute to the success of their introduction are: provision of psychological readiness, cohesion participants' innovations; creation of the necessary organizational and methodological conditions; development and implementation of incentive scheme participants to make changes; focus on the specific positive result and specific time parameters.

Key words: psychological features, implementation, innovation, innovative process, the adoption of innovations, research and teaching staff, change management, higher education institution.

Received July 12, 2016

Revised September 02, 2016

Accepted October 03, 2016

УДК 159.9.016

М.М. Наконечна

maria.nakonechna2014@gmail.com

Інтерсуб'єктність у психології: до постановки проблеми

Nakonechna M.M. Intersubjectness in Psychology: to the formation of issue / M.M. Nakonechna // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 365–374.

М.М. Наконечна. Інтерсуб'єктність у психології: до постановки проблеми. Стаття присвячена актуальній та важливій проблемі інтерсуб'єктності в психології. Описано підходи до аналізу проблеми інтерсуб'єктності. Стверджується, що поняття інтерсуб'єктності може бути якісно проінтерпретоване з використанням термінології та концептуальних підходів культурно-історичної психології, суб'єктного підходу та екзистенційної школи. Інтерсуб'єктність визначено як систему внутрішніх та зовнішніх інтерперсональних зв'язків, яка виражає рівень актуальної суб'єктності людини та тим самим формує авторство стосовно власної життєвої ситуації та продуктів творчості, а також відповідальність та рефлексивність особистості. Підкреслюється, що інтерсуб'єктність сприяє самовираженню особистості, а виражаючись, особистісна риса формується або дооформлюється; отже, інтерсуб'єктність сприяє особистісному розвитку людини. Доводиться,

що інтерсуб'єктність – це опредметнене прагнення людини до взаємодії, реалізації особистісних сенсів і мотивів. Проаналізовано тенденцію того, що в інтерсуб'єктності зустрічаються прагнення людини спілкуватися з тенденцією до саморозвитку і самовдосконалення. Робиться висновок, що інтерсуб'єктність – це система зв'язків між людьми, які сприяють проявам активності, творчості, відповідальності, авторства. Підсумовується, що інтерсуб'єктність сприяє формуванню новоутворень та інтрапсихічних міжсистемних зв'язків, якісно нових за природою та функціями. Здійснюється аналіз емпіричних підходів до вивчення проблем інтерсуб'єктності. Вивчається досвід проведеної експериментальної роботи авторки в цьому напрямі. Окреслюються перспективи дослідження проблеми інтерсуб'єктності в сучасній психологічній науці.

Ключові слова: психологія, інтерсуб'єктність, активність, авторство, відповідальність, креативність, творчість, спілкування, взаємодія.

М.Н. Наконечная. Интерсубъектность в психологии: к постановке проблемы. Стаття посвящена актуальной и важной проблеме интерсубъектности в психологии. Описаны подходы к анализу проблемы интерсубъектности. Утверждается, что понятие интерсубъектности может быть качественно проинтерпретировано с использованием терминологии и концептуальных подходов культурно-исторической психологии, субъектного подхода и экзистенциальной школы. Интерсубъектность определяется как система внутренних и внешних интерперсональных связей, выражающая уровень актуальной субъектности человека и тем же формирующая авторство относительно собственной жизненной ситуации и продуктов творчества, а также ответственность и рефлексивность личности. Подчеркивается, что интерсубъектность способствует самовыражению личности, а выражаясь, личностная черта формируется или дооформляется; следовательно, интерсубъектность содействует личностному развитию человека. Доказывается, что интерсубъектность – это опредмеченное стремление человека к взаимодействию, реализации личностных смыслов и мотивов. Проанализирована тенденция того, что в интерсубъектности встречаются коммуникативные стремления человека с тенденцией к саморазвитию и самосовершенствованию. Делается вывод, что интерсубъектность – это система связей между людьми, способствующих проявлениям активности, творчества, ответственности, авторства. Подитоживается, что интерсубъектность способствует формированию новообразований и интрапсихических межсистемных связей, качественно новых по природе и функциям. Изучается опыт проведенной экспериментальной работы автора в этом направлении. Очерчиваются перспективы исследования проблемы интерсубъектности в современной психологической науке.

Ключевые слова: психология, интерсубъектность, активность, авторство, ответственность, креативность, творчество, общение, взаимодействие.

Постановка проблеми. Дослідження інтерсуб'єктності як сукупності зв'язків між людьми та інтеріоризованими частинами особистості – це дуже актуальна тема, яка може дозволити досліджувати закономірності не тільки міжособистісних відносин, але й складних інтраособистісних структур. Інтерсуб'єктність постає як система спільно-розподілених інтеро- та екстеріоризованих діяльностей живого активного суб'єкта, автора своїх життєвих вчинків і дій. Отже, інтерсуб'єктність є фактором розвитку особистості і розвивається в реальній системі особистісної життєтворчості.

Інтерсуб'єктність як система внутрішніх та зовнішніх інтерперсональних зв'язків виражає рівень актуальної суб'єктності людини та тим самим формує авторство стосовно власної життєвої ситуації та продуктів творчості, а також відповідальність і рефлексивність особистості. Інтерсуб'єктність розвивається як система спільно-розподілених зв'язків, які визначають ідентичність особистості у її ставленнях до оточення та активний, конструктивний, творчий характер міжособистісних відносин.

Інтерсуб'єктність розвиває краще в людині, даючи водночас якнайповніший простір для самовираження, саморозвитку та самоусвідомлення. При цьому важливо зазначити, що самовираження, саморозвиток і самоусвідомлення – це три взаємопов'язані аспекти інтерсуб'єктної взаємодії. В термінології Д.О. Леонтьєва [7], інтерсуб'єктність є не причиною, а передумовою самовираження, самоусвідомлення та саморозвитку, адже тут наявний не жорсткий детермінізм, а гнучкі взаємозв'язки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до думки К.О. Абульханової-Славської: «Світ відносин – це безперервний процес становлення відносин між людьми та дійсністю, яка обумовлює характер, спрямованість, особливості цих відносин» [1, с. 169]. У цілому світ відносин – це система 1) інтерсуб'єктних зв'язків та 2) ставлень людини до оточуючого світу. У той же час слід особливо підкреслити, що не всі відносини між людьми є інтерсуб'єктними, адже не вся сукупність міжособистісних взаємодій сприяє розкриттю суб'єктності людини як її відповідальної, творчої активності з (само-) розвитку. У межах філософської концепції В.О. Вазюліна [3] інтерсуб'єктність є сукупністю внутрішніх взаємин між людьми.

Інтерсуб'єктність сприяє самовираженню особистості, а виражаючись, особистісна риса формується або дооформлюється. Отже, інтерсуб'єктність сприяє і саморозвитку також.

Інтерсуб'єктність – це опредметнене прагнення людини до взаємодії, реалізації особистісних сенсів і мотивів. В інтерсуб'єктності зустрічаються прагнення людини спілкуватися з тенденцією до саморозвитку і самовдосконалення. В інтерсуб'єктності особистісні сенси оживають, набувають конкретного змісту. Інтерсуб'єктність – це площина безпечного простору самовираження, широких можливостей для самоусвідомлення та водночас певний вектор особистісного розвитку. Інтерсуб'єктність – це реалізована здатність людини до самовияву в міжособистісних стосунках. У той же час інтерсуб'єктність – це здатність, яка може розвиватися і водночас може стати відправною точкою для саморозвитку кожного з учасників взаємодії.

Концепція інтерсуб'єктності глибоко пов'язана з культурно-історичною теорією Л.С. Виготського, зокрема, з ідеєю інтеріоризації. Позитивний досвід, наявний в інтерпсихологічному просторі (відносинах), стає інтрапсихічним та розвиває суб'єктність людини.

З іншого боку, концепція інтерсуб'єктності проростає з досягнень та надбань суб'єктного підходу в психології (С.Л. Рубінштейн, К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський, В.В. Знаков, О.О. Сергієнко та інші).

Мета статті – представлення проблематизованих уявлень про інтерсуб'єктність у сучасній психологічній науці.

Основний матеріал дослідження. Інтерсуб'єктність розвиває та розкриває найкраще в людині: здатність до теплих міжособистісних відносин, активність, креативність, відповідальність. Досвід позитивної взаємодії не тільки дає відчуття безпеки, але й розкриває можливості для радості, самовираження, суб'єктного (відповідального, активного, творчого, взаєморозвивального) ставлення до себе самого, інших людей, життєвих ситуацій і подій. Зокрема, тут можна зробити відсилку до досліджень просоціальної взаємодії як діалогу (М.М. Наконечна [9]).

Згідно з Л.С. Виготським: «...центральною проблемою при поясненні всіх вищих форм поведінки є проблема засобів, за допомогою яких людина оволодіває процесом власної поведінки»[4, с. 110]. Інтерсуб'єктність як психологічний феномен та реальність міжособистісних стосунків пропонує цілий ряд психологічних засобів оволодіння людиною власною активністю. Саме перебуваючи в інтерсуб'єктних відносинах, людина отримує можливість та потенціал для власного розвитку. Це стосується як ранніх онтогенетичних етапів, так і більш пізніх періо-

дів життя. Стосовно дитинства логіка інтерсуб'єктних стосунків була розкрита у відомій формулі Л.С. Виготського, згідно з якою психологічна функція з'являється на сцені двічі – спочатку як інтерпсихологічна (розподілена між людьми), а потім як інтрапсихологічна (внутрішня).

К.О. Абульханова-Славська писала: «Смисл життя – це психологічний спосіб переживання життя в процесі його здійснення» [1, с. 73]. Перефразовуючи дослідницю, можна сказати, що інтерсуб'єктний смисл життя – це спосіб переживання життя разом з іншими людьми, усвідомлюючи, самовиражаючись та саморозвиваючись у цій взаємодії.

Розвиток інтерсуб'єктності пов'язаний із складними системами міжособистісних відносин, в яких існує людина. Індивід може проявити суб'єктність по відношенню до іншого, інший же – або відреагувати суб'єктно, або бути пасивно-реципієнтним. Інтерсуб'єктність – це ті зв'язки, з яких зіткане життя особистості в соціумі і через які людина виражає себе та живе, формуючи власний інтерсуб'єктний профіль – систему типових способів взаємодії із іншими людьми.

Інтерсуб'єктність як взаємний вихід за власні межі для контакту один з одним, як порушення границь для більшої інтегрованості, є промовлянням «Так!» життю (В. Франкл [11]). Інтерсуб'єктність сприяє діалогічності та особливій позиції людини в світі – людини як автора, творця, відповідального зрілого суб'єкта. Зрілість в цьому аспекті – це не вершина, яку можна досягти раз і назавжди, це плинний стан зустрічей з собою, іншими людьми, справами та подіями в своєму житті. Вихід за межі передбачає здатність до ризику, здатність особистості вчиняти інтерсуб'єктно, тобто із врахуванням не тільки своєї позиції та інтересів, але з глибоким вчуванням, вдумуванням, співпереживанням у світ іншої людини.

Інтерсуб'єктність – це цілий невидимий світ зв'язків, взаємодій, ставлень, які поєднують людину з її буттям-в-світі та буттям-з-іншими-людьми. У цьому сенсі інтерсуб'єктність розкриває особливу структуру осмисленості та означеності для людини інших людей, речей і ситуацій в її житті. Інтерсуб'єктність, як ліхтариком з різнокольоровою лампою, освітлює людські взаємини, даючи місце в них як болі та стражданням, так і найвищому, найповнішому щастю. Для людини не індиферентно, коли, як і з ким вона вступає с суб'єктну, відкриту взаємодію. І інколи щемливий біль від того, що зараз ти не з тією людиною, з якою хотів би бути, може перекреслити всі інші можливі радос-

ті. Тому в інтерсуб'єктності індивідуальна суб'єктність в першу чергу особистісна: від того, ким ти є для мене, залежатиме те, ким я стану для тебе. Те, які сторони своєї душі людина відкриває для іншої, залежатиме від системи її інтерсуб'єктних ставлень. Відомий феномен повного розкриття перед незнайомим супутником у подорожі (наприклад, у вагоні потягу) може бути, зокрема, пов'язаний з тим, що людина шукає нейтрального співрозмовника, який дав би їй хоча б ілюзію безпеки та уваги. В інших ситуаціях таким нейтральним співрозмовником успішно може бути психолог, психотерапевт: спеціаліст такого фаху може грамотно, з користю для людини, яка розкривається, побудувати взаємодію. Але ось чи виникне у людини усвідомлений запит та готовність працювати з психологом, психотерапевтом – це вже інше питання. У той же час можливостей поговорити під час подорожей із «супутником-незнайомцем» може бути досить багато.

Онтогенетичне формування інтерсуб'єктності як сміливості бути відкритим до інших та розкриватися самому пов'язане, перш за все з базальною довірою (чи тривогою), про що писали Е. Еріксон, К. Хорні та інші. Готовність розкриватися та витримати розкриття інших розвивається внаслідок досвіду теплих, щирих, люблячих дитячо-батьківських відносин.

Важливими емпіричними засобами пізнання психологічної природи інтерсуб'єктності є герменевтичні методи. У цьому аспекті взірцевими є роботи Н.В. Чепелевої [10], а також важливі праці деяких та її учениць [5; 6]).

Методика Т. Лірі («Діагностика міжособистісних взаємин» – в адаптації Л.М. Собчик) дозволяє дослідити інтерсуб'єктність як систему особистісних предиспозицій в спілкуванні та ставлень до інших людей. Методика дозволяє виявити переважні типи інтерсуб'єктних позицій у відносинах з іншими людьми.

Експериментальне вивчення інтерсуб'єктності вимагає нового погляду, нової інтерпретативної системи. У проведеному нами експерименті взаємодія учасників сприяла мікророзрушенням в інтерсуб'єктності, що зафіксоване статистично значущою різницею за критерієм Вілкоксона ($p < 0,01$ за всіма шкалами методики ДМВ Т. Лірі в адаптації Л.М. Собчик). Експеримент полягав у трьох серіях контрольованих обмінів учасниками цукерками та печивом (які роздавав експериментатор), що слугувало моделлю прояву піклування, підтримки та турботи один про одного. Акт дарування цукерки чи печива іншими – це один з елементарних

епізодів вияву та мікроформування інтерсуб'єктності. До та після експерименту досліджувані відповідали на питання опитувальника ДМВ Т. Лірі в адаптації Л.М. Собчик (n=38). Зафіксований факт статистично значущої різниці між результатами до та після експерименту може бути проінтерпретований як наявність змін в інтерсуб'єктних патернах взаємодії учасників. Можна припустити, що відбувся мікророзвиток інтерсуб'єктності: виявивши піклування про іншого, учасники змінили цим самим самих себе, свою здатність до відкритої, взаємозбагачуючої взаємодії з іншими, що може стати основою для саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації.

Висновки.

1. Проблема інтерсуб'єктності в психології належить до актуальних проблем сучасної психологічної науки. Поняття інтерсуб'єктності дозволяє по-новому розглянути явища між-особистісної взаємодії та розвитку людини. Крім того, стає можливим концептуалізувати екзистенційні даності людського життя (смерть, самотність, безсмысленність, свобода) в ракурсі інтерсуб'єктного підходу, що дає широкі можливості для подальших теоретичних та емпіричних досліджень в цьому напрямку.

2. Інтерсуб'єктність розглядається як система зв'язків між людьми, які сприяють проявам активності, творчості, відповідальності, авторства. Інтерсуб'єктність сприяє формуванню новоутворень та інтрапсихічних міжсистемних зв'язків, якісно нових за природою та функціями.

3. Емпіричне дослідження інтерсуб'єктності може спиратися на вже відомий арсенал психологічних методів та методик, але вимагає глибшої, якісно нової інтерпретації. Зокрема, особливо вдалим є поєднання валідних, стандартизованих особистісних опитувальників та експериментальних процедур (досвід такого дослідження описаний у статті).

Перспективи подальших досліджень проблеми інтерсуб'єктності у психології пов'язані з вивченням спектру потенціалів та можливостей людської взаємодії, яка сприяє особистісному розвитку людини.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 [2] с.
2. Вазюлин В.А. Логика истории. Вопросы теории и методологии / В.А. Вазюлин. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М. : Изд-во СГУ, 2005. – 432 с.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский; Под редакцией и со вступительной статьей В. Колбановского. – Москва, Ленинград : Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 236 с.
4. Здоровець Т. Г. Особливості нарративної компетентності майбутніх практичних психологів // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома. – Вип. 27. – 2015. – С. 160–169.
5. Кресан О. Д. Психологічні аспекти дослідження усвідомлення студентами життєвих подій за допомогою психосемантичних методів // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – Вип. 30. – 812 с. – С. 316–325.
6. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д.А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – 675 с.
7. Наконечна М. М. Просоціальна взаємодія як діалог / М.М. Наконечна // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – Вип. 31. – С. 248–257.
8. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н.В. Чепелевой. – К. : Издательство Национального педагогического университета им. Н.П. Драгоманова, 2009. – 382 с.
9. Франкл В. Сказать жизни «Да!» : Психолог в концлагере / В. Франкл; пер. с нем. – 2-е изд. – М. : Альпина нон-фикшн, 2011. – 239 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Strategija zhizni / K.A. Abul'hanova-Slavskaja. – М. : Mysl', 1991. – 299 [2] s.

2. Vazjulin V.A. Logika istorii. Voprosy teorii i metodologii / V.A. Vazjulin. – Izdanie 2-e, pererabotannoe i dopolnennoe. – M. : Izd-vo SGU, 2005. – 432 s.
3. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. Psihologicheskie issledovanija / L.S. Vygotskij; Pod redakciej i so vstupitel'noj stat'ej V. Kolbanovskogo. – Moskva, Leningrad : Gosudarstvennoe social'no-jekonomicheskoe izdatel'stvo, 1934. – 236 s.
4. Zdorovec' T. G. Osoblivosti narativnoj kompetentnosti majbutnih praktichnih psihologiv. // Problemi suchasnoji psihologiji : Zbirnik naukovih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka, Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrajinu / za red. S.D. Maksimenka, L.A. Onufrijevoji. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2015. – Vip. 27. – C. 160–169.
5. Kresan O. D. Psihologichni aspekti doslidzhennja usvidomlennja studentami zhittevih podij za dopomogoju psihosemantichnih metodiv // Problemi suchasnoji psihologiji: Zbirnik naukovih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka, Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrajinu / za red. S.D. Maksimenka, L.A. Onufrijevoji. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2015. – Vip. 30. – C. 316–325.
6. Leont'ev D.A. Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psihologii: ot neobhodimogo k vozmozhnomu / D.A. Leont'ev // Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika / Pod red. D.A. Leont'eva. – M. : Smysl, 2011. – 675 s.
7. Nakonechna M.M. Prosocial'na vzaemodija jak dialog / M.M. Nakonechna // Problemi suchasnoji psihologiji: Zbirnik naukovih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka, Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrajinu / za nauk. red. S.D. Maksimenka, L.A. Onufrijevoji. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2016. – Vip. 31. – S. 248–257.
8. Problemy psihologicheskoy germenevtiki / Pod red. N.V. Chepelevoj. – K. : Izdatel'stvo Nacional'nogo pedagogicheskogo universiteta im. N.P. Dragomanova, 2009. – 382 s.
9. Frankl V. Skazat' zhizni «Da!»: Psiholog v konclagere / V. Frankl; per. s nem. – 2-e izd. – M. : Al'pina non-fikshn, 2011. – 239 s.

M.M. Nakonechna. Intersubjectness in Psychology: to the formation of issue. The article is devoted to the actual and important interagency

problem in psychological science. The main approaches to the intersubjectness problem analysis are described. The article states that interagency concept can get solid interpretation using the terminological basis and conceptual approaches from cultural-historical psychology, agency approach and existential school. The interagency is defined as the internal and external interpersonal connections system, which explicates the actual human agency level, forming the subjectness towards his/her own life situation and creativity products. Interagency also influences on the responsibility and reflectiveness of a personality. It is shown that interagency facilitates the personal self-expression. In the meantime it is important that the personal trait keeps forming in the process of expression. The article proves that the interagency is human subjectified intention to interact, to realize personal senses and motives. The interagency is analyzed to have human communicational intentions with self-development and self-improvement tendencies. The impact of interagency upon the human development and productive activity is discussed.

The conclusion is driven that the interagency helps to mould new formations and intrapsychological intersystem connections. The latter have new structure and functions. The empirical approaches to interagency problems investigations are analysed. The author's experimental works in this field are briefly summarized. Among other results it is stated that in the experimental situation the participants were asked to take care about each other, if they wanted to (they could share sweets with each other). The participants answered the T.Leary's questionnaire before and after the three stages of the experiment (n=38). The Wilcoxon signed-rank test showed significant difference in the results before and after the experiment, which can prove the tendency of microdevelopment caused by interagency. The perspectives of interagency problem explorations in modern psychological science are underlined.

Key words: psychology, interagency, activity, subjectness, responsibility, creativity, evocation, communication, interaction.

Received July 09, 2016

Revised August 21, 2016

Accepted September 26, 2016

Представления младших школьников о будущем

Nichiporuk E.A. Junior pupils' ideas of the future / E.A. Nichiporuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 375–384.

Е.А. Ничипорук. Уявлення молодших школярів про майбутнє. У статті висвітлено деякі ключові проблеми вивчення уявлень дітей молодшого шкільного віку про майбутнє. Підкреслено, що особистісно-тимчасова проблематика активно розробляється в сучасній психології. Виявлено, що дослідження часової перспективи, як правило, мають місце в підлітковому і більш старших психологічних віках. Визначено, що в теоретичному плані проблема вивчення тимчасового аспекту образу себе в молодшому шкільному віці найменш вивчена в плані специфіки прогностичного «образу Я», уявлень про майбутню сім'ю і професії. На матеріалі емпіричного дослідження вивчено зміст уявлень дітей молодшого шкільного віку про майбутнє. Показано, що в дітей сформовані досить чіткі уявлення щодо свого образу в майбутньому, професійні та сімейні переваги. У групах хлопчиків і дівчаток у вербальних і графічних образах сімейного та професійного майбутнього зафіксовано низку подібностей і ряд значних відмінностей. Виявлено тотожність уявлень хлопчиків і дівчаток про засоби досягнення бажаних цілей, можливі життєві проблеми і невдачі. Доведено, що для позначення уявлень про себе в майбутньому діти використовують переважно зовнішні характеристики, що відповідає віковим особливостям і пов'язане з недостатньо точним знанням себе; графічні та вербальні символи дітей, з одного боку, відображають основні сфери самореалізації (сімейне, професійне і особистісне самовизначення), з другого – примітивні і ситуативні. У зв'язку з цим констатується необхідність побудови спеціальної роботи з молодшими школярами по деталізації і побудови змістовного образу майбутнього.

Ключові слова: молодший шкільний вік, образ майбутнього, уявлення про майбутнє, сімейне майбутнє, особисте майбутнє, професійне майбутнє.

Е.А. Ничипорук. Представления младших школьников о будущем. В статье освещены некоторые ключевые проблемы изучения представлений детей младшего школьного возраста о будущем. Подчеркнуто, что личностно-временная проблематика активно разрабатывается в

современной психологии. Выявлено, что исследования временной перспективы, как правило, имеют место в подростковом и более старших психологических возрастах. Определено, что в теоретическом плане проблема изучения временного аспекта образа себя в младшем школьном возрасте наименее изучена в плане специфики прогностического «образа Я», представлений о будущей семье и профессии. На материале эмпирического исследования изучено содержание представлений детей младшего школьного возраста о будущем. Показано, что у детей сформированы достаточно четкие представления относительно своего образа в будущем, профессиональные и семейные предпочтения. В группах мальчиков и девочек в вербальных и графических образах семейного и профессионального будущего зафиксирован ряд сходств и ряд значимых различий. Выявлена тождественность представлений мальчиков и девочек о средствах достижения желаемых целей, возможных жизненных проблемах и неудачах. Доказано, что для обозначения представлений о себе в будущем дети используют преимущественно внешние характеристики, что соответствует возрастным особенностям и связано с недостаточным точным знанием себя; графические и вербальные символы детей, с одной стороны, отражают основные сферы самореализации (семейное, профессиональное и личностное самоопределение), с другой – примитивны и ситуативны. В связи с этим констатируется необходимость построения специальной работы с младшими школьниками по детализации и построению содержательного образа будущего.

Ключевые слова: младший школьный возраст, образ будущего, представления о будущем, семейное будущее, личное будущее, профессиональное будущее.

Постановка проблемы. Временной аспект образа себя у ребенка качественно различается на разных этапах онтогенеза, и в основе этих различий лежит содержание центральных для возраста личностных новообразований и особенности коммуникативного опыта ребёнка. Данные исследований свидетельствуют о том, что с различными стадиями онтогенетического развития связаны способности к определённым формам оценки времени [1]. Так уже к 6–7 годам дети могут достаточно точно отмеривать короткие временные интервалы, но переоценивают их словесно в несколько десятков раз. Установлено, что у детей, подростков и юношей в возрасте 7–19 лет переоценка временных интервалов может достигать до 175%; в полной мере способность к адекватной оценке времени формируется у детей к 15–16 годам [2].

Младший школьный возраст признается периодом всестороннего познания ребенком окружающего мира и максимального развития, раскрытия потенциальных возможностей ребёнка (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.). По мнению исследователей (В.С. Мухина),

основной интерес детей в проективных ситуациях направлен в будущее, на возраст активной деятельности и наивысшей социальной значимости [3]. При этом исследователи отмечают, что представления о временных характеристиках, существующие в детском сознании, фрагментарны и недостаточно осознаны. Исследования В.С. Мухиной подтверждают, что суждения ребёнка младшего школьного возраста о своем прошлом, настоящем и будущем достаточно примитивны [3]. Ребёнок этого возраста живет сегодняшним днем и ближайшим будущим. Далекое будущее для младшего школьника в целом абстрактно.

Несмотря на то, что проблема представлений о будущем детей разных психологических возрастов является достаточно актуальной, в психологической литературе она раскрыта недостаточно. По ряду причин, особый интерес представляет изучение содержания представлений о будущем у детей младшего школьного возраста. Ведь именно младший школьный возраст можно рассматривать как подготовительный, закладывающий основы для профессионального самоопределения в будущем (Е.Н. Землянская, А.В. Меренков, А.Д. Сазонов). В младшем школьном возрасте происходит выбор и усвоение стереотипа полоролевого поведения, проигрывание ролей родителей, которыми в будущем станут нынешние младшие школьники (Т.В. Андреева, И.С. Клёцина, И.С. Кон, Т.А. Репина, Г.Г. Харчев и др.). Однако младший школьный возраст оказался наименее изученным в плане специфики представлений о будущей семье и профессии (А.О. Колесова).

Результаты теоретического анализа. Существенной особенностью проблемы будущего является её междисциплинарность. Картина мира (и образ будущего в частности), как интегративная категория, является предметом изучения различных областей научного знания: философии, истории, культурологии, филологии, психологии, этнологии. Специфической чертой представлений о будущем является высокая, по сравнению с другими категориями, степень неопределённости, связанная с тем, что субъективные представления о будущем – это образы, которые также, основываясь на уже имеющихся представлениях, обращены к неизвестному, к тому, чего не было и нет сейчас [4].

В философии одним из важнейших является вопрос осмысления влияния будущего на бытие и сознание; социология связывает образы будущего с общественными процессами; педагогика рассматривает их как средство развития личности; психологов интересует влияние символического образа будущего

го на состояние внутреннего мира и деятельность субъекта [4]. В отличие от философского познания, в психологии время и его модусы (прошлое, настоящее и будущее) рассматриваются не в качестве объективных категорий, но как «субъективное отражение объективных временных отношений» [5, с. 66].

Особенности восприятия времени объясняются как личностными особенностями воспринимающего, так и условиями протекания данного временного периода. Чем более заполненным или расчленённым на мелкие интервалы является отрезок времени, тем субъективно более длительным он представляется [6]. У. Джеймс писал, что время, заполненное разнообразными и интересными впечатлениями, кажется быстро протекающим, а затем представляется (при воспоминании о нем) очень продолжительным. Наоборот, время, не заполненное никакими впечатлениями, кажется длинным, а в последующем представляется коротким [7]. Установлено, что усложнение деятельности усиливает тенденцию к недооценке временных интервалов. Установлена зависимость временной перцепции от эмоциональной сферы воспринимающего субъекта. Так повышение уровня личностной и ситуативной тревожности сдвигает значение ошибок восприятия в сторону переоценки временных интервалов. При уменьшении же уровня тревожности прослеживается тенденция к недооценке временных длительностей. Обнаружено, что время, заполненное событиями с положительной эмоциональной окраской, как бы сокращается в переживании, а заполненное событиями с отрицательным эмоциональным знаком в переживании удлиняется, что формулируется как закон эмоционально детерминированной оценки времени [6].

По мнению психологов (Е.И. Головаха, А.А. Кроник и др.), для восприятия более продолжительных интервалов времени необходимо включение таких психических процессов, как память, мышление, воображение, на основании которых происходит интеграция конкретных восприятий и оценок времени, временных суждений, относящихся к прошлому, настоящему, будущему, и, наконец, формирование осознанного отношения ко времени в целом [8]. Наиболее полно, по мнению Е.И. Головахи, психологическое содержание проблемы времени зафиксировано в понятии «переживание» [8].

В современной психологии активно разрабатывается личностно-временная проблематика (Ж.А. Абульханова-Славская, В.И. Ковалев и др.). Психологами введено понятие «личностное

время», под которым понимается психотемпоральная организация взрослой личностью своего сознания и самосознания, поведения и деятельности в процессе осуществления человеком его индивидуальной и групповой жизнедеятельности и общения, как сложное развивающееся целостное образование – способ жизни [9]. То есть время в психологии рассматривается на уровне личности и наделяется определёнными специфическими характеристиками. В.И. Ковалёв [9] определяет личностное время как деятельно-осознаваемую организацию личностью процессов восприятия и переживания, вспоминания и предвосхищения, планирования и прогнозирования течения времени собственной жизни. Основное отличие индивидуального времени личности от времени биологического заключается, по А.А. Логинову, в такой характеристике, как автономность. Автономность проявляется в осознании человеком прошлого, настоящего и будущего. При этом индивидуальное время протекает в направлении, противоположном онтогенезу, то есть от будущего, через настоящее, к прошлому.

Психологи (Е.И. Головаха, А.А. Кроник) рассматривают будущее как формирующую действительность, которая отвечает принципам причинно-целевой концепции [10]. Психологическое направление в изучении картины мира нашло своё отражение в концепции образа мира (школа А.Н. Леонтьева), в исследованиях интегральных психологических характеристик человека (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддъяков, С.Л. Рубинштейн и др.). Современные психологи и педагоги рассматривают такие аспекты анализируемой проблемы, как формирование мировосприятия младших школьников (Е.В. Нефедова), основы категориального видения картины мира и эволюции мировидения детей дошкольного возраста (И.Э. Куликовская), формирование у младших школьников естественнонаучной картины мира (Л.И. Бурова) и др. Процесс формирования целостной картины мира младшего школьника рассматривается как происходящее во времени изменение способа взаимодействия личности со средой, обусловленное возрастанием его субъектности (И.С. Якиманская).

Временная перспектива углубляется и расширяется с возрастом: когда детей просят описать будущее, они обычно рассказывают преимущественно о своих личных перспективах, тогда как старшие, отвечая на тот же вопрос, активно обсуждают социальные, мировые проблемы [8]. Начиная со старшего подросткового возраста, идёт процесс формирования жизненных

целей и планов, возникает вопрос о смысле жизни. Развитие временной и жизненной перспектив идёт вглубь (охват более длительных отрезков времени) и вширь (включения своего личного будущего в круг социальных изменений, затрагивающих общество в целом) [1]. Представления о будущем включает в себя 4 большие сферы: картина мира в целом, представление о личном, семейном и профессиональном будущем [8].

Личность всегда выступает одновременно носителем противоположных по исходным качествам форм времени: объективного (биологического) и субъективного (личностного, социального). Однако если взаимодействие человека с объективным временем в науке изучено достаточно подробно, то субъективные временные параметры самосознания менее исследованы. Исследователи отмечают, что субъективное время плохо изучено в плане возрастной динамики, а его содержание до подросткового возраста практически неизвестно.

Цель статьи: изучить содержание представлений учеников младшего школьного возраста о личном, профессиональном и семейном будущем.

Методика исследования. В исследовании приняло участие 100 детей младшего школьного возраста г. Бреста. Выборка была гомогенной по гендерному признаку. В силу отсутствия стандартизированных методик для изучения представлений детей о будущем были разработаны следующие методики: «Образ будущего», состоящая из 2 частей – вербальной («Я в будущем», по аналогии с методикой «20 утверждений» М. Кун, Т. Макпартленд) и невербальной (проективные рисунки «Я в будущем» и «Мое будущее представляется мне похожим...»); для конкретизации представлений школьников о будущем была использована методика «Неоконченные предложения».

Анализ результатов исследования. Результаты исследования позволяют утверждать, что у детей младшего школьного возраста сформированы достаточно четкие представления относительно своего образа в будущем, профессиональных и семейных предпочтений. Описывая себя, школьники (как мальчики, так и девочки) указывают, прежде всего, на качества, которыми хотят обладать (удельный вес категории – 51%), на значимость материального достатка (удельный вес категории – 18%) и основные сферы самореализации – профессию (удельный вес категории – 16%) и семью (удельный вес – 13%).

Перспективные цели детей разнообразны: стремление самосовершенствоваться, реализовывать себя в профессиональ-

ной і семейної сфері, для них важливі матеріальні цінності і якість життя. Діти усвідомлюють, що досягти бажаних цілей можна при допомозі освіти і праці. Визначення способів досягнення цілей викликало у них деякі труднощі. Для хлопчиків дуже важливою сферою професійної діяльності ($p=0,01$) і страх втрати близьких ($p=0,01$). Для дівчаток більш важливою, ніж для хлопчиків, є розвиток особистісних якостей, наявність домашніх тварин ($p=0,01$), можливість подорожувати ($p=0,05$). Дівчатка частіше вказують на бажання створити сім'ю (44%), ніж хлопчики (24%).

Важко всі діти збираються вступити в шлюб. Описуючи майбутню сім'ю, вони вказують на наявність дітей, чоловіка. За думкою школярів, в сім'ї обов'язково повинні бути діти (відсоток категорії – 51%), чоловік (відсоток категорії – 21%) і родичі (відсоток категорії – 6%). Важливою рисою сім'ї є домашні тварини (відсоток категорії – 4%). Деякі діти (відсоток категорії – 2%) «не хочуть мати сім'ю». Для дівчаток категорія «сім'я» є найбільш важливою, і вони описують майбутню сім'ю більш детально і емоційно, ніж хлопчики. В два рази частіше дівчатка вказують на бажання створити сім'ю, ніж хлопчики.

Описуючи професійне майбутнє ($n = 342$), діти вказують на привабливі для них професії. Феноменологія бажаних професій різноманітна. Причому можна побачити чітке розділення професій на «чоловічі» і «жіночі»: бажані хлопчиками професії повністю не перетинаються з інтересами дівчаток. Хлопчики хочуть бути програмістами, футболістами, артистами, підприємцями; дівчатка – дизайнерками, лікарями, продавцями, парикмахерами, актрисами, вчителями, хореографами, ветеринарами. Для хлопчиків сфера професійної діяльності і матеріальних благ більш важливі, ніж для дівчаток.

Описуючи можливі життєві невдачі ($n = 212$), школярі вказують, крім усього, на професійні проблеми (72%) – «втрати всіх досягнень», «затримка на роботі», «неприємності на роботі», «втрати роботи». Велика кількість вказує на можливі порушення в шлюбних взаємодіях, сімейні проблеми: 26% дітей можливою невдачею вважають розлучення і 16% – сварки в сім'ї. Велика кількість вказує на категорію «втрати близьких» (42%). Діти вважають, що можуть зіткнутися з фінансовими труднощами (12%), хворобою (8%), неможливістю отримати кращу освіту (8%)

и попасть в аварию (4%). И если девочки боятся болезни и ссор в семье, то мальчиков страшит невозможность получить образование и финансовые трудности и развод. Мальчики возможные жизненные неудачи связывают с профессиональными проблемами (88%), потерей близких (52%) и разводом (32%). Девочки указывают на профессиональные проблемы (56%), потерю близких (32%) и ссоры в семье (32%).

Большая часть графических символов будущего связана у младших школьников с профессиональной самореализацией (56%). Младшие школьники активно познают окружающую реальность, стремясь стать похожими на взрослых, особый интерес они проявляют к профессиональной деятельности, непременно атрибуту взрослости. Большую группу образов (38%) составляют портреты респондентов, на которых они изображены красивыми и взрослыми, что свидетельствует об общем положительном отношении к себе и, возможно, недостаточной сформированности представлений о будущем.

Ученики изобразили себя в виде профессионалов – спортсменов, врачей, водителей, хакеров. Среди образов профессионалов у мальчиков встречается архитектор, палеонтолог, механик, музыкант. Мальчиков привлекают такие профессии, как программист (20%), футболист (16%), гонщик (8%), бизнесмен (8%). В будущем девочки видят себя модельерами (12%), врачами (12%), продавцами (12%). Привлекательны для них профессии парикмахера (8%), актрисы (8%), учителя (8%), хореографа (8%), ветеринара (8%). Почти все рисунки (84%) имеют реалистичный характер изображения. Только некоторые дети представили символические изображения себя в будущем (16%).

Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что для обозначения представлений о себе в будущем дети используют преимущественно внешние характеристики, что соответствует возрастным особенностям и связано с недостаточно точными, дифференцированными представлениями о себе, знанием себя. Мальчики чаще ориентируются на профессиональное будущее, а девочки – на личное; семейное будущее в графических образах детей (как мальчиков, так и девочек) представлено слабо. При этом в группах мальчиков и девочек в вербальных и графических образах будущего зафиксирован ряд различий с высоким уровнем статистической значимости ($p = 0.01$). Графические и вербальные символы детей, с одной стороны, отражают основные сферы самореализации – семейное, профессиональное

и личностное самоопределение, с другой – являются еще достаточно «примитивными» и обобщенными.

Перспективы исследования. Изучение представлений детей о будущем является интересной и актуальной научной задачей. Представления детей о себе, семье, мире профессий вариативны и разнообразны. Детальное изучение субъективных представлений учеников младшего школьного возраста позволит определить основные направления построения специальной работы с детьми по построению ими содержательного образа будущего.

Список использованных источников

1. Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
2. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2002 – 992с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2002. – 456 с.
4. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
5. Психология: словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Психология ощущений и восприятия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 2002. – 610 с.
7. Джеймс У. Психология / У. Джеймс. – М. : Педагогика, 1991. – 364 с.
8. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. – СПб. : Питер, 2001. – 480 с.
9. Ковалёв В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалёв. – М. : Наука, 1988. – 191 с.
10. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи / Е.И. Головаха. – Киев : Наукова думка, 1988. – 144 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Hrestomatija po vozrastnoj psihologii / pod red. D.I. Fel'dsh-tejna. – М. : Institut praktičeskoj psihologii, 1996. – 304 s.
2. Krajg G. Psihologija razvitija / G. Krajg. – Spb. : Piter, 2002. – 992 s.
3. Muhina V.S. Vozrastnaja psihologija / V.S. Muhina. – М. : Akademija, 2002. – 456 s.
4. Filosofskij slovar' / pod red. I.T. Frolova. – М. : Politizdat, 1991. – 560 s.

5. Psihologija. Slovar' / pod red. A.V. Petrovskogo, M.G. Jaroshevskogo. – M. : Politizdat, 1990. – 494 s.
6. Psihologija oshhushhenij i vosprijatija / pod red. Ju.B. Gippenrejtser. – M. : CheRo, 2002. – 610 s.
7. Dzhejms U. Psihologija / U. Dzhejms. – M. : Pedagogika, 1991. – 364 s.
8. Psihologija lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov / sost. i obshh. red. L.V. Kulikova. – SPb. : Piter, 2001. – 480 s.
9. Kovalev V.I. Motivy povedenija i dejatel'nosti / V.I. Kovalev. – M. : Nauka, 1988. – 191 s.
10. Golovaha E.I. Zhiznennaja perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi / E.I. Golovaha. – Kiev : Naukova dumka, 1988. – 144 c.

E.A. Nichiporuk. Junior pupils' ideas of the future. Some key problems on studying the ideas of children of junior school age of the future are covered in the article. It is emphasized that the personal and time perspective is actively developed in modern psychology. The researches of temporary prospect, as a rule, are revealed to take place in teenage and older psychological ages. It is defined that the problem on studying temporary aspect of Self-image at junior school age is the least studied in respect of specifics of predictive «Me-image», ideas of future family and profession. Based on the empirical research the content of ideas of children of junior school age of the future is studied. The children are shown to have rather clear ideas concerning the image in the future, professional and family preferences. In groups of boys and girls in verbal and graphic images of the family and professional future a number of similarities and a number of significant distinctions is recorded. Identity of ideas of boys and girls concerning means of achievement of the desirable purposes, possible vital problems and failures is revealed. It is proved that for designation of ideas of themselves in the future children use mainly external characteristics that correspond to age features and are connected with insufficiently exact knowledge of oneself; graphic and verbal symbols of children, on the one hand, reflect the main spheres of self-realization (family, professional and personal self-determination), on the other hand – they are primitive and situational. In this regard the need of creation of special work with junior school children on specification and creation of a substantial image of the future is stated.

Key words: junior school age, image of the future, ideas of the future, family future, personal future, professional future.

Received July 12, 2016

Revised September 02, 2016

Accepted October 03, 2016

Рецепція проблеми механізмів розуміння студентами-філологами поетичних текстів

I.O. Nohachevska. Scientific reception of the problem of mechanisms of understanding poetic texts by the students of philological faculties / I.O. Nohachevska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 385–394.

І.О. Ногачевська. Рецепція проблеми механізмів розуміння студентами-філологами поетичних текстів. У статті проаналізовано особливості розуміння особистістю поетичних текстів з точки зору філософії, логіки, герменевтики, психології тощо. Окреслено особливості розуміння особистістю поетичних текстів в психологічній парадигмі з позицій різних концептуальних парадигм і підходів, зокрема з точки зору психолінгвістичного, когнітивного та культурно-історичного підходів.

У статті уточнено поняття «діалогічної взаємодії читача з текстом» та «розуміння особистістю поетичного тексту». Сформульовано додаткові механізми розуміння студентами-філологами поетичних текстів, а саме: механізм актуалізації «емоції форми», механізм гармонізації смислу, механізм ампліфікації поетичного тексту, механізм набуття естетичного досвіду тощо.

Зазначено, що механізм актуалізації «емоції форми» актуалізує переживання особистості, що виникають в процесі сприймання художнього поетичного твору як єдиного цілого. Таке переживання є реакцією на зміст, який є наслідком інтеграції думок, організацією змісту в певну художню структуру. Наголошено, що механізм гармонізації смислу виражається в наявності координат гармонійної організації тексту. Підкреслено, що механізм ампліфікації поетичного тексту сприяє відтворенню всієї складної системи смислових зв'язків між окремими образами, опосередкованих відповідною організацією змісту поетичного тексту. Визначено механізм набуття естетичного досвіду, який дозволяє розглядати творчість студента-філолога як співтворчість, оскільки вона актуалізує вміння бачити твір цілісно, в його ідейно-художньому смислі, і цілісно оцінювати, розуміти деталі.

Ключові слова: поетичний текст, розуміння поетичного тексту, механізм актуалізації «емоції форми», механізм гармонізації смислу, механізм ампліфікації поетичного тексту, механізм набуття естетичного досвіду.

И. А. Ногачевская. Рецепция проблемы механизмов понимания студентами-филологами поэтических текстов. В статье проанализированы особенности понимания личностью поэтических текстов с точки зрения философии, логики, герменевтики, психологии и др. Определены особенности понимания личностью поэтических текстов в психологической парадигме с позиций различных концептуальных парадигм и подходов, в частности, с точки зрения психолингвистического, когнитивного и культурно-исторического подходов.

В статье уточнено понятие «диалогического взаимодействия читателя с текстом» и «понимание личностью поэтического текста». Сформулированы дополнительные механизмы понимания студентами-филологами поэтических текстов, а именно: механизм актуализации «эмоции формы», механизм гармонизации смысла, механизм амплификации поэтического текста, механизм получения эстетического опыта.

Указано, что механизм актуализации «эмоции формы» актуализирует переживания личности, возникающие в процессе восприятия художественного поэтического произведения как единого целого. Такое переживание представляет собой реакцию на содержание, которое является следствием интеграции мыслей, организацией содержания в определённую художественную структуру. Отмечено, что механизм гармонизации смысла выражается в наличии координат гармоничной организации текста. Подчёркнуто, что механизм амплификации поэтического текста способствует восстановлению всей сложной системы смысловых связей между отдельными образами, опосредованными соответствующей организацией содержания поэтического текста. Также сформулирован механизм получения эстетического опыта, который позволяет рассматривать творчество студента-филолога как сотворчество, поскольку оно актуализирует умение видеть произведение целостно, в его идейно-художественном смысле, и целостно оценивать, понимать детали.

Ключевые слова: поэтический текст, понимание поэтического текста, механизм актуализации «эмоции формы», механизм гармонизации смысла, механизм амплификации поэтического текста, механизм получения эстетического опыта.

Постановка проблеми. Інтеграція України до глобалізованого, динамічного світу, до кроскультурних контактів та дипломатичної взаємодії призвели до того, що особливої значущості набувають проблеми формування у молоді нових життєвих стратегій, конкурентоспроможності, гнучкості та мобільності психічних процесів. Це потребує від молоді людини прагнення до нових знань, усвідомлення необхідності постійного самовдосконалення, самоосвіти, цілеспрямованості у їх отриманні та використанні, необхідності співпрацювати з іншими людьми, толерантності по відношенню до міркувань та думок інших. У зв'язку з

чим приділяється увага проблемам освіти не як способу трансляції і засвоєння накопиченого людством соціального досвіду, а як творчому, естетичному акту, призначення якого – сприяти створенню образу світу і образу себе в світі. Тому формування здатності до квазідіалогу з текстами, зокрема, – поетичними, з метою розуміння глибинних смислів цих текстів, стає однією з основних задач освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розуміння тексту не є новою в психології. Розуміння як смислова основа побудови тексту, процес утворення смислів тощо аналізується в роботах М.М. Бахтіна, В.В. Знакова, Г.П. Щедровицького та ін. Такі вчені, як Ю.Д. Апресян, Р. Барт, М.М. Бахтін, Ю.М. Лотман, Н.В. Чепелева визначають розуміння тексту як процес засвоєння та породження смислів, діалогічної взаємодії з текстом.

У дослідженнях Л.Г. Жабицької, Є.П. Крупника, О.О. Леонтьєва та ін. розуміння тексту розглядається з огляду на переживання, які виникають в результаті його опрацювання. Велику кількість робіт присвячено вивченню індивідуальних особливостей читачів за умов суб'єктивного сприйняття ними художніх творів (В.В. Андрієвська, Т.В. Косми, С.П. Крегжде, Н.О.чМихальчук, Д.Ф. Ніколенко та ін.), а також з огляду на труднощі при сприйнятті образного й експресивного аспектів літературних творів (С.П. Крегжде).

Проте, проблема розуміння читачем поетичного тексту меншою мірою досліджена в науковій царині, ніж проблема розуміння літературних творів. Це пояснюється передусім тим, що для поезії характерною є особлива проблематика, виражальна форма, різноманіття поетичних засобів, специфічні, неординарні образи, що вимагають від читача певного рівня обізнаності, ерудиції, літературної компетенції. Водночас поетичні твори – це важливий елемент сучасної культури, який має неабияке розвивальне значення для особистості, особливо коли йдеться про філологів. Складність розуміння та сприймання таких текстів дається не легко, зокрема, – внаслідок насиченості їх новотворами (оказіоналізмами). Адже поезія не лише збагачує емоційне життя студентів, виводить їх за межі вузькоособистісних переживань, залучаючи до загальнолюдських цінностей. Лаконічність, змістовність, образність поетичної мови створюють основу для розвитку культури мовлення майбутніх філологів, певною мірою стимулюють розуміння естетики художнього слова. Поезія має бути однією з культурних форм, якою філолог виражає свої переживання. Інтерес до поетичного твору має бути зумов-

лений активним пошуком засобів самовираження, індивідуалізації, пов'язаний у юнацькому віці з контекстом особистісного спілкування. Тому поезія має відіграти провідну роль у формуванні особистості вчителя. Все це і зумовило актуальність теми дослідження даної публікації.

Завданнями нашої статті є:

1. Проаналізувати особливості розуміння особистістю поетичних текстів з точки зору філософії, логіки, герменевтики, психології тощо.

2. Окреслити особливості розуміння особистістю поетичних текстів у психологічній парадигмі з позицій різних концептуальних парадигм і підходів.

3. Уточнити поняття «*діалогічної взаємодії* читача з текстом» та «*розуміння особистістю поетичного тексту*».

4. Сформулювати додаткові механізми розуміння студентами-філологами поетичних текстів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У *філософській* парадигмі проблема розуміння висвітлюється з точки зору місця даного феномену в пізнавальній діяльності індивіда (С.Б. Кримський, В.К. Нішанов, В.І. Омельянчик та ін.), співвіднесення з іншими галузями знань, а також відмінностей між поясненням і розумінням (А.А. Брудний, В.В. Знаков та ін.)

Із погляду *логіки* розуміння витлумачується як універсальна операція мислення, пов'язана з засвоєнням нового змісту та включенням його до системи сталих ідей і уявлень (Д.П. Горський, Г.І. Фазилзянова та ін.).

Розуміння тексту в історії *герменевтики* знайшло своє відображення у філософії Ф. Шлейєрмахера, теорії несвідомого З. Фрейда, філософії інтерпретації П. Рікера, працях сучасних дослідників В.В. Знакова, Г.П. Щедровицького, А.А. Брудного, М.П. Брандеса, Г.І. Богіна, С. Квіта та ін. Герменевтика вбачає в розумінні інтерпретацію сприймаючого художній текст суб'єкта, в основі якої покладено уяву та інтуїцію реципієнта, що дозволяє йому не лише розкрити задум автора, а й відчутти процес створення тексту (Б.М. Бессонов, Х.-Г. Гадамер та ін.)

Проаналізовано особливості розуміння особистістю поетичних текстів у психологічній парадигмі з позицій:

а) психолінгвістичного підходу, де розуміння поетичних текстів досягається через аналіз його структурно-сислової побудови (І.А. Зимня, Л.С. Виготський, О.О. Леонтьєв, М.І. Жинкін, М.О. Рубакін та ін.);

б) когнітивного підходу, в парадигмі якого розуміння розглядається як процес побудови ментальної моделі світу (М.М. Бахтін, Г.І. Богін, А.А. Брудний, В.К. Нішанов та ін.);

в) культурно-історичного підходу, який наголошує на неабиякому значенні семантичної структури тексту, опорних тем, співвідношенні елементів зовнішньої та внутрішньої структури тексту, на когнітивному, рефлексивному, регулятивному планах інформації твору тощо (Я.Ф. Андреева, В.В. Андрієвська, Л.С. Виготський, І.Р. Гальперін, Н.М. Громова, Г.С. Костюк, Н.В. Чепелева та ін.);

У дисертації визначено особливості діалогічної взаємодії читача з текстом з метою його розуміння (Я.Ф. Андреева, В.В. Андрієвська, Н.О. Михальчук, Н.В. Чепелева та ін.). *Діалогічну взаємодію читача з текстом* ми розглядаємо як сприймання, інтерпретацію, аналіз, тлумачення та розуміння художніх текстів, тобто механізм утворення смислів. Результати пізнавальної діяльності включатимуться в широку мережу контекстів, змінюючи їх і породжуючи у результаті процесу розуміння нові тексти.

Отже, під *розумінням поетичного тексту* ми розуміємо процес осягнення філологом експліцитного та імпліцитного змісту, знаходження глибинних смислів поетичного твору завдяки актуалізації рефлексивних процесів особистості, творчої уяви, асоціативного мислення, переживань особистості тощо. Процес розуміння філологом поетичного тексту ми вважатимемо ефективним, коли суб'єкт, ураховуючи власну читацьку компетентність, інтерпретативну компетенцію, морально-ціннісні складові своєї особистості, здатен «піднятися» до автора цього твору або навіть перебільшити його, тобто, зрозуміти більше, ніж розуміє автор сам по собі, або представити у наративному описі значно більше, ніж сам автор хотів донести читачам (за В.В.Знаковим). Тому, ми вважаємо, що філолог зрозумів поетичний текст у випадку, коли він експлікує зміст цього твору через призму особистісно та професійно значущого досвіду, створюючи при цьому наративну, темпорально організовану оповідь, яка сприймається самим суб'єктом та іншими через оповідальну функцію, через оповідь суб'єктом того, що він пережив, прочитавши даний поетичний текст. У даному випадку йдеться про сформованість у філолога *наративної компетентності*.

У нашому дослідженні нами було враховано сформульовані Н.О.Михальчук механізми розуміння старшокласниками літературних творів (аперцепції, проекції, ейдетизму, ідентифікації, інтроєкції), а саме:

«Механізм аперцепції»: залежність сприймання старшокласником подій, які розгортаються в літературному творі, предметів і явищ, в ньому описаних, від попереднього досвіду учня, змісту і спрямованості психічної діяльності та особистісних якостей; вплив життєвого досвіду індивіда на формування гіпотез щодо прочитаного літературного твору.

Механізм проєкції: зумовленість сприймання школярем подій та сюжету літературного твору, героїв та автора твору власними потребами, цінностями й особистісними якостями; приписування старшокласниками наявних у них усвідомлених думок, переживань і мотивів іншим людям (у тому числі – героям літературного твору та його автору); приписування прийнятних для учня переживань героям чи автору літературного твору та відображення цих переживань у власній свідомості як начебто сприймання навколишньої дійсності із зовні.

Механізм ейдетизму: здатність старшокласників до запам'ятовування, збереження і відтворення надзвичайно яскравих і деталізованих образів, предметів, явищ і сцен літературного твору після припинення їх сприймання в процесі читання; здатність школярів до емоційної насиченості повідомлення після діалогічного «проговорення» його фактичного змісту.

Механізм ідентифікації: здатність до глибокого входження в контекст літературного твору, яка характеризується зникненням меж між «Я» і твором; здатність до проведення внутрішніх діалогів з героями та автором літературного твору на полі- або квазісуб'єктному рівнях; неусвідомлене чи усвідомлене ситуативне уподібнення себе значущому герою літературного твору як зразку на основі сильного емоційного зв'язку з ним; прийняття поглядів, цілей і цінностей автора чи героїв літературного твору та усвідомлення себе учасником подій, які відбуваються.

Механізм інтроєкції: розуміння та аналіз почуттів, поглядів, переконань, оцінок, норм, зразків поведінки літературних героїв, які, входячи в суперечність з життєвим досвідом учня, спочатку не асимілюються його особистістю; порівняння та зіставлення старшокласником своїх власних переконань і поглядів із набутими під час читання літературного твору інтроєктами, здатність до критичного переосмислення і перших, і других» [1, с. 18–19].

Також нами було враховано механізми взаємодії підлітків із поетичними творами, запропоновані А.О.Яцюрик:

«I група. Механізми взаємодії з творами мистецтва. До цієї групи належать:

1.1. Механізм креативної рефлексії. Процес креативної рефлексії мистецьких творів характеризується виходом за межі знань, які з самого початку має учень.

1.2. Механізм імпресії передбачає первинне усвідомлення твору мистецтва, здатність особистості сприймати образ в цілому, розуміти як експліцитні, так й імпліцитні зв'язки його складових.

1.3. Механізм ретенції – здатність створювати новий об'єкт за допомогою синтетичних едностей, коли на рівні свідомості утримуються певні елементи, і людина зберігає актуальність перших, поки аналізуються другі. Даний механізм дозволяє подолати культурну віддаленість, дистанцію, яка відокремлює читача від поетичного тексту. Читач має ніби поставити текст на один рівень з собою, включити смисл цього тексту в своє власне розуміння.

1.4. Механізм протенції – зберігання в пам'яті сприйнятих образів та очікування сприймання інших. Під час інтерпретації поетичного твору сконструйований читачем світ текстових подій, вступаючи у взаємодію з внутрішнім світом читача, змінює його. Інтерпретація сприяє створенню нової життєвої позиції читача, формуванню його саморозуміння.

1.5. Механізм актуалізації – оригінальне уявлення певного об'єкта у візуальному, слуховому та ін. планах та вербальна чи невербальна його презентація в іншому образі, у тому числі – у формі авторського поетичного повідомлення.

II група. Механізми взаємодії з поетичними творами. Дані механізми є специфічними для поезії, а ступінь володіння ними залежить від культури роботи учня з поетичною формою. До цієї групи ми відносимо:

2.1. Механізм силабічної симетрії, який актуалізує здатність людини сприймати поскладову єдність поетичних строф (силабічні метри, вертикальну римовку, ізосилабізм та ін.) як естетичну цінність.

2.2. Механізм звукового асоціювання. Цей механізм базується на аналізі звукових асоціацій, їх типів тощо, розумінні рими та на основі цього усвідомленні смислу поетичного твору.

2.3. Механізм ритмічної амбівалентності. Даний механізм створює варіативність акцентної інтерпретації, що зосереджує увагу читача на глибинному авторському смислі.

2.4. Механізм семантичного вираження має на увазі отримання номінативною одиницею або семантичною структурою певних конотацій під впливом типових умов її вживання в поетичному мовленні та формальних зв'язків між лексичними одиницями тощо.

2.5. Механізм фоносемантичного асоціювання. Даний механізм базується на теорії звукосимволізму Ю.М.Лотмана. Йдеться про збагачення звука певним авторським смислом та його розуміння читачем» [3, с. 7–8].

Отже, ми сформулювали додаткові механізми розуміння студентами-філологами поетичних текстів:

1. Механізм актуалізації «емоції форми». Формулюючи даний механізм, ми спиралися на теорію Л.С.Виготського про поняття «емоції форми», яким вчений називав переживання, що виникає в процесі сприймання художнього поетичного твору як єдиного цілого. Таке переживання є реакцією на зміст, який є наслідком інтеграції думок, організацією змісту в певну художню структуру.

2. Механізм гармонізації смислу. Сучасний системний підхід дозволяє розглядати поетичний текст як гармонізовану систему. Це виражається в наявності координат гармонійної організації – гармонійної горизонталі з перевагою синтагматичних відношень, вертикалі з перевагою парадигматичних відношень і глибини, яка формується взаємодією елементів горизонталі та вертикалі.

3. Механізм ампліфікації поетичного тексту. Механізм ампліфікації сприяє відтворенню всієї складної системи смислових зв'язків між окремими образами, опосередкованих відповідною організацією змісту поетичного тексту. Глибина поетичного тексту визначається залежно від особливостей образної будови тексту (наявність і відсутність тропів і фігур), а також інтертекстуальністю: мовними прошарками часто активізуються артефакти – створені тексти, що виявляються через цитатність твору.

4. Механізм набуття естетичного досвіду. Творчість студента-філолога можна вважати співтворчістю, оскільки вона активізує ті ж сторони психіки, що й творчість письменника – емоції, пам'ять, уяву, різноманітні почуття, аналіз і синтез, вміння бачити твір цілісно, в його ідейно-художньому смислі і цілісно оцінювати, розуміти деталі. Літературний твір лише тоді діє на читача, коли автор дає йому можливість уявити, доповнити, додати картини, образи, фігури, характери, подані літератором зі свого особистого досвіду. Зокрема Т.Д. Щербан зазначає, що саме зі злиття, співпадіння досвіду творця з досвідом читача і виходить художня правда – та особлива переконливість словесної творчості, якою і пояснюється сила впливу літератури [2, с. 148].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, розуміння поетичного тексту безпосередньо пов'язане із лінгвістичними, літературознавчими, психологічними, творчи-

ми та іншими аспектами. Всі вони актуалізуються певними рівнями сформованості різних видів компетентності, які включаються в поняття значущого професійного досвіду, а для студента-філолога – в поняття читачької та наративної компетентності, які, в свою чергу, актуалізують готовність майбутнього вчителя-словесника до сприйняття та розуміння поетичних текстів.

Перспектива подальшої роботи полягає у розробці моделей становлення наративної ідентичності майбутніх філологів з урахуванням виокремлених в дослідженні особливостей розуміння студентами поетичних творів, збагачених новотворами.

Також слід спеціально вивчати питання впливу профілю читача-філолога на становлення його наративної компетентності. На особливу увагу заслуговує питання психологічних особливостей, чинників та умов формування в майбутнього філолога наративної компетентності завдяки включенню студентів до читачької діяльності не лише поетичних, а й літературних творів. Перспективним є проведення спеціальних досліджень, спрямованих на з'ясування психологічних особливостей становлення наративної компетентності майбутніх філологів, що є базовою складовою їх професійної культури.

Список використаних джерел

1. Михальчук Н.О. Психологія розуміння літературних творів старшокласниками : Автореф...доктора психол. наук : 19.00.07 [Текст] / Наталія Олександрівна Михальчук. – К. : Ін-т психол. імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013. – 36 с.
2. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування : [монографія] / Тетяна Дмитрівна Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.
3. Яцюрик А.О. Психологічні чинники розвитку креативності підлітків в діяльності з читання поетичних творів : Автореф...канд. психол. наук : 19.00.07 [Текст] / Алла Олександрівна Яцюрик. – К. : Ін-т психол. імені Г.С. Костюка НАПН України, 2014. – 22 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Mychaľčuk N.O. Psycholohija rozuminnia literaturnych tvoriv staršoklasnykamy : Avtoref...doktora psychol. nauk : 19.00.07 [Tekst] / Natalija Oleksandrivna Mychaľčuk. – K. : In-t psychol. imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrajinu, 2013. – 36 s.
2. Ščerban T.D. Psycholohija navčalnoho spilkuvannia : [monohrafija] / Tetiana Dmytrivna Ščerban. – K. : Milenium, 2004. – 346 s.

3. Jaciuryk A.O. Psycholohični čynnyky rozvytku kreatyvnosti pidlitkiv v dijalnosti z čytannia poetyčnych tvoriv : Avtoref... kand. psychol. nauk : 19.00.07 [Tekst] / Alla Oleksandrivna Jaciuryk. – K. : In-t psychol. imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrajinu, 2014. – 22 s.

I.O. Nohachevska. Scientific reception of the problem of mechanisms of understanding poetic texts by the students of philological faculties. The article deals with the analysis of the characteristics of understanding poetic texts by the person from the point of view of philosophy, logic, hermeneutics, psychology and others. The peculiarities of understanding of poetic texts by the person in a psychological paradigm were shown. Thus, we described the problem of understanding of poetic texts from the standpoint of different conceptual paradigms and approaches, in particular in terms of psycholinguistic, cognitive, cultural and historical approaches.

The article clarified the concept of «dialogical interaction of the reader with the text» and «the understanding of a poetic text by a person». Additional mechanisms of further understanding poetic texts by the students of philological faculties were formulated. These are such mechanisms, as: the mechanism of updating «emotions' shape», mechanism of harmonizing the meaning of poetic texts, the mechanism of amplification of poetic texts, a mechanism for obtaining so called aesthetic experience.

It was indicated that the mechanism of updating «emotions' shape» actualized the experiences of the person, arising in the process of artistic perception of the poetic text as a whole. Such experience is a reaction to the content that it is a result of integration of thoughts, organizing content in a certain artistic structure. It was noted that the mechanism of harmonizing the meaning was expressed in a harmonious system of coordinate of text's organization. It was stressed that the mechanism of amplification of a poetic text helped to restore the whole complex system of semantic connections between individual images, mediated by the organization of content of a poetic text. Also the author of the article formulated a mechanism for obtaining an aesthetic experience, which allowed the reader to consider creative process of a philologist as the process of co-creation because it actualized the ability to see the product as a whole one, in its ideological and artistic sense, and holistically assessed and understood the details.

Key words: a poetic text, the process of understanding a poetic text, a mechanism of actualization «emotions' shape», the mechanism of harmonizing the meaning, the mechanism of amplification of a poetic text, a mechanism for obtaining an aesthetic experience.

Received July 05, 2016

Revised September 07, 2016

Accepted October 03, 2016

THE CORRELATION BETWEEN SOCIONOMIC SPECIALISTS' INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS AND EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME OCCURRENCE

Onufriieva L.A. The correlation between socioeconomic specialists' individual and psychological factors and emotional burnout syndrome occurrence / L.A. Onufriieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 395–405.

Онуфрієва Л.А. Взаємозв'язок індивідуально-психологічних факторів представників соціономічних професій та виникнення синдрому емоційного вигорання. Констатовано стійкий інтерес дослідників до явищ професійного стресу і синдрому емоційного вигорання. Стрес визначено як напружений стан організму, тобто неспецифічна відповідь організму на висунуту до нього вимогу (стресову ситуацію). Симптоми синдрому емоційного вигорання розділено на три такі групи: психофізичні, соціально-психологічні і поведінкові. Зазначено, що у своїй динаміці синдром емоційного вигорання проходить фази напруження, резистенції та виснаження. Показано, що генеза синдрому емоційного вигорання має індивідуальний характер та визначається відмінностями в емоційно-мотиваційній сфері, а також умовами, в яких відбувається професійна діяльність людини. У результаті дослідження чинників, що породжують синдром емоційного вигорання виділено причини: індивідуальні й організаційні. Встановлено, що особистісні особливості працівників соціономічних професій визначають різну міру вияву синдрому емоційного вигорання, саме вони виступають його базовими передумовами виникнення. Зазначено, що вищі показники міри вияву вигорання діагностуються в осіб, які демонструють схильність до тривожності, чутливості та інтровертованості, найменші показники притаманні особам, схильним до спонтанності та ригідності. Показано, що групу ризику становлять, в основному, молоді фахівці незалежно від статі. Встановлено, що причиною поширеності синдрому емоційного вигорання фахівців соціономічних професій з невеликим стажем роботи є насамперед недостатній рівень професіоналізму, тому що у більш зрілому віці вже віднайдено шляхи адаптації до професії, визначено професійні цілі, інтереси, вироблено адекватні механізми професійного самозбереження.

Ключові слова: синдром емоційного вигорання, фахівці соціономічних професій, професіоналізм, механізми професійного самозбереження, стать, схильність, тривожність.

Онуфриева Л.А. Взаимосвязь индивидуально-психологических факторов представителей социномических профессий и возникновения синдрома эмоционального выгорания. Констатировано устойчивый интерес исследователей к явлениям профессионального стресса и синдрома эмоционального выгорания. Стресс определен как напряженное состояние организма, то есть неспецифический ответ организма на выдвинутую к нему требование (стрессовую ситуацию). Симптомы синдрома эмоционального выгорания разделены на три следующие группы: психофизические, социально-психологические и поведенческие. Отмечено, что в своей динамике синдром эмоционального выгорания проходит фазы напряжения, резистенции и истощения. Показано, что генезис синдрома эмоционального выгорания имеет индивидуальный характер и определяется различиями в эмоционально-мотивационной сфере, а также условиями, в которых происходит профессиональная деятельность человека. В результате исследования факторов, порождающих синдром эмоционального выгорания выделено причины: индивидуальные и организационные. Установлено, что личностные особенности работников социномических профессий определяют разную степень проявления синдрома эмоционального выгорания, именно они выступают его базовыми предпосылками возникновения. Отмечено, что высокие показатели степени проявления выгорания диагностируются у лиц, которые демонстрируют склонность к тревожности, сенситивности и интровертированности, наименьшие показатели присущи лицам, склонным к спонтанности и ригидности. Показано, что группу риска составляют, в основном, молодые специалисты независимо от пола. Установлено, что причиной распространенности синдрома эмоционального выгорания специалистов социномических профессий с небольшим стажем работы является прежде всего недостаточный уровень профессионализма, так как в более зрелом возрасте уже найдены пути адаптации к профессии, определены профессиональные цели, интересы, произведено адекватные механизмы профессионального самосохранения.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, специалисты социномических профессий, профессионализм, механизмы профессионального самосохранения, пол, склонность, тревожность.

The topicality of the research. The global development of civilization, the intensification of life, deepening of economic and political crisis in society, ecological, natural, man-made, man-made disasters cause overloading of human with factors that injure the psyche, cause psycho-emotional stress, traumatic stress with its prolonged consequences in the form of post-traumatic stress disorder. The strong influence of stressors is found in groups of pro-

fessions «man – man», particularly in the medical, psychological, educational activities that provide emotional saturation, psychophysical stress and the presence of high percentage of the factors causing stress, like: increased responsibility for life and health, conflict situations, the need for rapid decision making under risk and highly uncertain success criteria, active interpersonal interactions, lack of social evaluation so on. The representatives of these professions are threatened to have so-called syndrome of emotional burnout. It is a complex psycho-physiological phenomenon, defined as emotional, mental and physiological exhaustion due to prolonged emotional stress.

The review of recent researches. The problem of content and structure of the syndrome of emotional burnout is reflected in the numerous works of foreign and domestic scientists (O. Baranov, M. Burysh, H. Dion, V. Zenkovskiy, L. Karamushka, L. Kytaiev-Smyk, L. Kolesnikova, N. Levytska, H. Lozhkin, M. Leiter, Y. Lvov, S. Maksymenko, V. Nykonov, V. Orel, A. Rean, M. Smulson, T. Formaniuk, K. Freidenberher, A. Shafranova, U. Shufeli etc.). Methods of diagnosis are presented by the researchers: V. Boiko, N. Vodopianova, S. Jackson, K. Maslach, T. Ronhynska, O. Starchenkova and others. There are studies of the characteristics of professional stress and certain manifestations of professional burnout of hospital workers: H. Kaplan, I. Kusch, K. Maslach, G. Roberts, B. Sedok, V. Semenikhina, K. Chernis, A. Yuriev, L. Yurieva and others; of social workers: T. Marek, K. Wang et al.; of sportsmen: B. White, V. Mohran, R. Smith, R. Weinberg, R. Flippin, A. Hackney and others.

Despite a broad representation of the problem in the scientific literature, the further study is necessary for the peculiarities of manifestation of professional burnout syndrome in workers of different specialties, a comprehensive analysis of the determinants of its origin, according to age, gender, work experience, psychological climate in the working group, individual psychological characteristics, development of preventive methods.

The purpose of our work is theoretical and methodological study on actual problem of the relationship of individual and psychological factors of the representatives of socioeconomic professions and emotional burnout syndrome occurrence.

The main material research. Among the characteristics of the professions, significantly affecting the development of professional stress and emotional burnout syndrome, there are noted to be the monotony of work; high degree of uncertainty in the assessment of

the work; dissatisfaction with social status. Only after that the scientists consider the stressful factors of low payment level and poor working conditions, considering them important, but not essential sources of professional stress of socio-economic specialists (health workers, psychologists, teachers, etc.) [1; 6].

Emotional burnout may be conditioned by structural and organizational features of the company; nature of the activities; personal features of employees and the nature of their interpersonal interactions. The main factors of the emotional burnout syndrome include:

- inadequate professional requirements to a specialist;
- insufficient individual adaptive abilities to these requirements (reduced resources of the personality);
- shortage of external support;
- situational constraints affecting the professional adaptation;
- low level of the professional self-esteem;
- emotional exhaustion, which leads to lower professional performance;
- depersonalization (anonymity and the desire to formalize the work).

The work in the area of «man – man» involves the following factors:

- emotional richness;
- psychophysical stress;
- increased responsibility for the life and health of patients or clients;
- high sense of personal responsibility for others;
- the need for rapid decision making;
- active interpersonal interaction;
- insufficient social assessment [8].

However, there is a close relationship between burnout and motivation of activities. Burnout can lead to lower professional motivation: hard work is becoming a meaningless occupation, apathy and even negativity towards working duties appear. A «workaholicism» and active enthusiasm for the professional activities contributes to the development of symptoms of burnout. Workers disposed to prolonged professional stress, often have an internal cognitive dissonance: the harder people work, the more actively they avoid thoughts and feelings associated with the internal burnout [2; 6].

People working in the socio-economic field are often disposed to great personal stress. They are difficult to be disclosed to anyone else. For example, the predominant feature of the medical profes-

sion is to deny the problems related to personal health. The development of this condition is influenced by certain personality traits – a high level of emotional liability, high self-control, especially in terms of negative emotions expressing, rationalization of motives of one's behavior, tendency to increased anxiety and depressive reactions associated with inaccessibility of «internal standard» and blocking negative experience, rigid personality structure. The paradox is that the ability of medical workers to deny their negative emotions can sometimes be necessary, but often it is weakness [3].

There are groups of factors causing stress and, consequently, lead to the emotional burnout syndrome.

Organizational factors mean overloading or very small work loading, i.e. a task that should be completed in a specific time period. A worker is charged with an excessive number of tasks or unreasonable level of output for a given period of time. In this case, anxiety, frustration (feeling of crash), and the sense of hopelessness and material losses appear. But underemployment can cause the same feelings. An employee having no job corresponding to his abilities, usually feels frustration, anxiety regarding its value and position in the social structure of the organization.

Conflict of roles. The conflict of roles arises when an employee is imposed contradictory requirements. For example, a seller can get a task to respond immediately to the request of customers, but when he is seen speaking with a client, they say him not to forget to fill the shelves with products.

The conflict of roles can also arise as a result of differences between the rules of informal group and requirements of formal organization. In this situation, the individual may experience stress and anxiety because he wants to be accepted by the group, on the one hand, and to comply with requirements management – on the other.

Uncertainty of roles. Uncertainty of roles occurs when the employee is not sure what is expected of him. Unlike conflict of roles, the demands are not contradictory, but they are uncertain. People should have a correct imagination of expectations of the management – what they should do, how they should do and how they will be judged afterwards.

Uninteresting work. Some studies show that some individuals, having more interesting work, show less anxiety and are less disposed to physical ailments than those dealing with uninteresting work. However, views on the concept of «interesting» work are different: an interesting job for somebody may seem boring for another person.

There are also other factors. Thus, professional stress can result from poor physical conditions, such as variations in room temperature, poor lighting or excessive noise. Improper correlation between powers and responsibilities, poor channels of information exchange in the organization and unreasonable demands of staff to each other can also cause stress [7].

The researcher of emotional burnout syndrome V.V. Boiko identifies the following factors:

External factors:

1. Chronically stressful psycho-emotional activities (This occurs when a professional who works with people has to reinforce various aspects of activities with emotions).

2. Destabilizing organization of activities (Destabilizing circumstances of activities affect not only a professional, but also the subject of communication – client, patient, partner).

3. Increased responsibility in the performance of functions and operations (First of all, it concerns doctors, teachers, social workers, lawyers and employees of the judiciary).

4. Unfavorable psychological atmosphere of professional activities (It depends on two main factors: conflictness on «vertical», i.e., between superior and subordinate, and conflictness on «horizontal» – between colleagues).

Internal factors:

1. The tendency to emotional rigidity (Emotional burnout often occurs in people who are less reactive and expressive, and more emotionally restrained. The formation of burnout syndrome is slower in impulse people. Increased vulnerability and sensitivity can completely block the psychological defense mechanism).

2. Intensive interiorization (People with high responsibility have all chances to have the syndrome).

3. Weak motivation of emotional impact in professional activities (In this case two options are possible:

- a professional does not consider it necessary for any reason or any interest to show empathy to the object of activity;
- a person is not used, cannot promote himself to empathy and complicity that appear to the subjects of activities).

4. Ethical defects and disorientation of people [8].

Thus, the development of professional stress reactions and their effect phenomenon – the syndrome of emotional burnout – has complex multifactor conditionality: from structural and organizational characteristics, organizational culture, the nature

of the work to the personal characteristics of workers and the nature of their interpersonal interactions.

First of all, emotional burnout syndrome genesis has an individual character, being determined by differences in emotional and motivational sphere and the conditions of human professional activities [4; 6; 9; 10].

The problem of professional stress is focused on the correlation between a professional's potential possibilities and social conditions of his activities. Therefore this problem is seen in the complex «socioeconomic specialist – his social environment».

N.Y. Vodopianova describes the risk group when it concerns burnout [3]:

- employees who are obliged to communicate with different people, friends and strangers tend to burnout faster. First of all they are managers, sales managers, medical and social workers, counselors, teachers, police officers and so on. Employees with introvert character especially quickly «burn out». They do not have an excess of vital energy, they are characterized by humility and modesty, and they are disposed to isolation and concentration on the subject of professional activities. They can accumulate emotional discomfort without «dumping» negative experiences in the environment;
- people experiencing ongoing intrapersonal conflict in connection with work tend to get burnout syndrome. It is often, in practice, women experiencing domestic conflict between work and family, as well as «pressure» in connection with the need to prove their professional opportunities in the highly competitive conditions with men.
- workers whose professional activity is in acute instability and chronic fear to lose job are disposed to burnout syndrome. This group includes primarily people over 45, for whom the possibility of finding a new job is sharply reduced because of age.
- on the background of permanent stress the burnout syndrome is found in those circumstances, when a person gets a new environment where he must reveal high efficiency. For example, after studying at full-time department at higher educational establishment a young specialist begins to perform work associated with high responsibility, and he feels his incompetence. In this case, the symptoms of burnout may be after six months of work;

- the burnout syndrome often happens at residents of large cities, living in conditions imposed to communication and interaction with a lot of strangers in public places.

The workers experience burnout syndrome with less risk to health and a less pronounced decline in the efficiency of work: they are people with good health and consciously, purposefully take care of their physical well-being (they always go in for sports and take healthy life) and people with high self-esteem and confidence in themselves, their abilities and capabilities [4; 9].

It should also be emphasized that burnout is less characteristic to people with experience of successful overcoming professional stress and able to be changed constructively in stressful conditions.

Speaking about the character of these people, it is necessary to allocate such individual psychological characteristics like high mobility, openness, sociability, independence and the desire to rely on their own strength.

Finally, an important distinctive feature of people, resistant to professional burnout is their ability to form and maintain positive, optimistic values to themselves as well as to others and life in general [5].

Thus there is cognitive dissonance: the more intense socioeconomic specialist is, more actively he avoids thoughts and feelings associated with internal burnout [10].

However, some life situations that cause stress can include: changing phases of development and formation of a family or biologically caused changes in the body which are characteristic for each of us; other unexpected and unpredictable situations, especially sudden ones (accidents, natural disasters, death of a loved person). There are also situations caused by human behavior, the adoption of certain decisions, certain course of events (divorce, change in job or residence, etc.). Each of these situations can cause emotional discomfort. In this regard, a person needs good adaptive abilities to help survive the most difficult life situations, endure life in the toughest tests. These adaptive capabilities can be developed inside a personality and improved by using different methods and techniques that will be reflected in our further researches.

Conclusion. A strong interest of researchers to the phenomena of professional stress and emotional burnout syndrome is stated. Stress is defined as an intense state of the organism, i.e. nonspecific response to the proposed claim (stressful situation). Symptoms of the emotional burnout syndrome are divided into three groups: psychological and physical, social and psychological and behavioral.

The emotional burnout syndrome in the dynamics has the following phases: phase of emotional stress, phase of resistance and exhaustion. It is shown that emotional burnout syndrome genesis has an individual character and is determined by differences in emotional and motivational sphere as well as conditions of the human professional activities. In the result of the study of factors that give rise to emotional burnout syndrome there have been allocated the following reasons: individual and organizational. It is established that personal characteristics of socio-economic specialists define different measure of manifestation of the emotional burnout syndrome. They are the basic prerequisites of the syndrome occurring. The highest determinants of burnout expression are diagnosed in individuals who show a predisposition to anxiety, sensitivity and introvert character; the lowest rates are characteristic to individuals disposed to spontaneity and rigidity. It is shown that risk group mainly comprises young professionals regardless of gender. It is established that the cause of the prevalence of the young socio-economic specialists' emotional burnout syndrome is primarily lack of professionalism, because adult specialists discover ways to adapt to the profession, define professional goals and interests, made adequate mechanisms of professional self-preservation.

The prospects of research consist in the design and implementation of the emotional burnout syndrome based on the integrative analysis of the psychocorrection program.

Список використаних джерел

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М. : ПЕР-СЭ, 2006. – 224 с.
2. Ведяев Ф. П. Модели и механизмы эмоциональных стрессов / Ф.П. Ведяев, Т.М. Воробьева. – К. : Здоров'я, 1983. – 196 с.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – М. ; СПб., 2005. – 546 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2009. – 800 с.
5. Малышева К. О. Синдром емоційного вигорання психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика, корекція: Дис... канд. психол. наук: 19.00.04 К.О. Малышева. – К., 2003. – 203 с.
6. Онуфриева Л.А. Prevention and psychocorrection of doctors' emotional burnout syndrome (EBS) / Л.А. Онуфриева

- ва // Социальная психология здоровья и современные информационные технологии : сб. научных статей I межд. науч.-практ. конференции, Брест, 14-15 апреля 2015 г. : в 2 ч. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина ; под общ. ред. Е.И. Медведской. – Брест : БрГУ, 2015. – Ч.1 – С. 178–186.
7. Орел В. Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии: Эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.
 8. Рогинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Рогинская // Психологический журнал. – 2002. – № 3. – С. 90–91.
 9. Судаков К. В. Системные механизмы эмоционального стресса / К.В. Судаков. – М. : Медицина, 1981. – 234 с.
 10. Appley M.H., Trumbull R. (Eds.) Dynamics of Stress: Physiological, Psychological and Social Perspectives. N.Y. : Plenum, 1986.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bodrov V. A. Psihologicheskij stress: razvitie i preodolenie / V.A. Bodrov. – М. : PER-SJe, 2006. – 224 s.
2. Vedjaev F. P. Modeli i mehanizmy jemocional'nyh stressov / F.P. Vedjaev, T.M. Vorob'eva. – К. : Zdorov'ja, 1983. – 196 s.
3. Vodop'janova N. E. Sindrom vygoranija: diagno-stika i profilaktika / N.E. Vodop'janova, E.S. Starchenkova. – М. ; SPb., 2005. – 546 s.
4. Malkina-Pyh I. G. Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnyh situacijah / I.G. Malkina-Pyh. – М. : Jeksmo, 2009. – 800 s.
5. Malysheva K. O. Syndrom emocijnogo vygorjannja psihologakonsul'tanta: psihologichni chynnyky, profilaktyka, korekcija: Dys... kand. psyhol. nauk: 19.00.04 K.O. Malysheva. – К., 2003. – 203 s.
6. Onufrieva L.A. Prevention and psychocorrection of doctors' emotional burnout syndrome (EBS) / L.A. Onufrieva // Social'naja psihologija zdorov'ja i sovremennye informacionnye tehnologii : sb. nauchnyh statej I mezhd. nauch.-prakt. konferencii, Brest, 14-15 aprelja 2015 g. : v 2 ch. / Brest. gos. un-t im. A.S. Pushkina ; pod obshh. red. E.I. Medvedskoj. – Brest : BrGU, 2015. – Ch.1 – S. 178–186.
7. Orel V. E. Fenomen vygoranija v zarubezhnoj psihologii: Jempiricheskie issledovanija i perspektivy / V. E. Orel // Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – Т. 22. – № 1. – S. 90–101.

8. Roginskaja T. I. Sindrom vygoranija v social'nyh professijah / T. I. Roginskaja // Psihologicheskij zhurnal. – 2002. – № 3. – S. 90–91.
9. Sudakov K. V. Sistemnye mehanizmy jemocional'nogo stressa / K.V. Sudakov. – M. : Medicina, 1981. – 234 s.
10. Appley M.H., Trumbull R. (Eds.) Dynamics of Stress: Physiological, Psychological and Social Perspectives. N.Y. : Plenum, 1986.

L.A. Onufriieva. The correlation between socioeconomic specialists' individual and psychological factors and emotional burnout syndrome occurrence. A strong interest of researchers to the phenomena of professional stress and emotional burnout syndrome is stated. Stress is defined as an intense state of the organism, i.e. nonspecific response to the proposed claim (stressful situation). Symptoms of the emotional burnout syndrome are divided into three groups: psychological and physical, social and psychological and behavioral. The emotional burnout syndrome in the dynamics has the following phases: phase of emotional stress, phase of resistance and exhaustion. It is shown that emotional burnout syndrome genesis has an individual character and is determined by differences in emotional and motivational sphere as well as conditions of the human professional activities. In the result of the study of factors that give rise to emotional burnout syndrome there have been allocated the following reasons: individual and organizational. It is established that personal characteristics of socioeconomic specialists define different measure of manifestation of the emotional burnout syndrome. They are the basic prerequisites of the syndrome occurring. The highest determinants of burnout expression are stated to be diagnosed in individuals who show a predisposition to anxiety, sensitivity and introvert character; the lowest rates are characteristic to individuals disposed to spontaneity and rigidity. It is shown that risk group mainly comprises young professionals regardless of gender. It is established that the cause of the prevalence of the young socioeconomic specialists' emotional burnout syndrome is primarily lack of professionalism, because adult specialists discover ways to adapt to the profession, define professional goals and interests, made adequate mechanisms of professional self-preservation.

Key words: emotional burnout syndrome, specialists of socioeconomic professions, professionalism, mechanisms of professional self-preservation, sex, disposition, anxiety.

Received July 07, 2016

Revised September 03, 2016

Accepted October 02, 2016

Психологічний аналіз безробіття як соціально-економічного явища

Pasichna V.H. Psychological analysis of unemployment as a socio-economic phenomenon / V.H. Pasichna // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 406–420.

В.Г. Пасічна. Психологічний аналіз безробіття як соціально-економічного явища. Проаналізовано наукові джерела і з'ясовано, що проблема безробіття є наслідком об'єктивних і суб'єктивних детермінант, що потребує розв'язання на загальнодержавному рівні з впровадженням економічних, соціальних, організаційних заходів і системи психологічного забезпечення.

Визначено, що нині розрізняють три основні види безробіття: фрикційне, структурне, циклічне, а також такі його похідні як приховане, хронічне, застійне та молодіжне. Останні два вважаються найбільш небезпечними.

З'ясовано, що особливим проявом несприятливого стану в економіці в багатьох країнах і в різні часи залишається зростання рівня безробіття, що є результатом порушення макроекономічної рівноваги і наслідком процесів, які відбуваються на ринку праці. Якщо співвіднести фактори попиту та пропозиції на ринку праці з поясненням детермінант безробіття, то приходимо до висновку, що кожне пояснення ґрунтується на якомусь одному факторі, проте все залежить від конкретної ситуації, у якій виникло безробіття, а в кінцевому варіанті все зводиться до дисбалансу попиту і пропозиції робочих місць, економічного, суспільного та інтелектуального потенціалу країни, що дає змогу безробітним високий рівень соціальної підтримки, навчання, перекваліфікації, набуття нової професії.

Зроблено висновок, що в наукових дослідженнях залишаються осторонь проблеми суб'єктивного сприйняття особистістю свого нового статусу, ідентифікації з попереднім статусом і з оточуючими, прояви внутрішнього переживання своєї неспроможності забезпечити гідне існування членів своєї сім'ї, а домінанта негативізму призводить до астенічних психічних станів, нервово-психічних розладів і навіть виникнення чи загострення соматичних захворювань. Водночас, для певної частини осіб, які опинилися в такій скрутній життєвій ситуації втрата роботи означає підвищення активності, мобілізації свого інтелектуаль-

ного, емоційного і соціального потенціалу, що сприяє позитивним змінам, переосмисленню свого «Я», зумовлює успіх подолання життєвої кризи та відкриває новий рівень професійного зростання.

Ключові слова: психологічний аналіз, соціально-економічна, безробіття, об'єктивні, суб'єктивні детермінанти, негативні впливи.

В. Г. Пасична. Психологический анализ безработицы как социально-экономического явления. Проанализированы научные источники и выяснено, что проблема безработицы является следствием объективных и субъективных детерминант, требует решения на общегосударственном уровне с использованием экономических, социальных, организационных мероприятий и системы психологического обеспечения.

Определено, что в настоящее время различают три основных вида безработицы: фрикционная, структурная, циклическая, а также такие её производные как скрытая, хроническая, застойная и молодёжная. Последние два считаются наиболее опасными.

Выяснено, что особым проявлением неблагоприятного положения в экономике во многих странах и в разные времена остается рост уровня безработицы, что является результатом нарушения макроэкономического равновесия и следствием процессов, происходящих на рынке труда. Если соотнести факторы спроса и предложения на рынке труда с объяснением детерминант безработицы, то приходим к выводу, что каждое объяснение основывается на каком-то одном факторе, однако всё зависит от конкретной ситуации, в которой возникла безработица, а в конечном варианте, все сводится к дисбалансу спроса и предложения рабочих мест, экономического, общественного и интеллектуального потенциала страны, что позволяет безработным иметь высокий уровень социальной поддержки, обучения, переквалификации, получения новой профессии.

Сделан вывод, что в научных исследованиях остаются в стороне проблемы субъективного восприятия личностью своего нового статуса, идентификации с предыдущим статусом и с окружающими, проявления внутреннего переживания своей несостоятельности обеспечить достойное существование членов своей семьи, а доминанта негативизма приводит к астеническим психическим состояниям, нервно-психическим расстройствам и даже возникновению или обострению соматических заболеваний. В то же время, для определённой части лиц, оказавшихся в такой трудной жизненной ситуации, потеря работы означает повышение активности, мобилизации своего интеллектуального, эмоционального и социального потенциала, способствует позитивным изменениям, переосмыслению своего «Я», предопределяет успех преодоления жизненного кризиса и открывает новый уровень профессионального роста.

Ключевые слова: психологический анализ, социально-экономическая безработица, объективные, субъективные детерминанты, негативные воздействия.

Постановка проблеми. Однією із найважливіших соціально-економічних проблем сьогодення є безробіття. Як соціально-економічна категорія безробіття відображає економічні відносини щодо вимушеної незайнятості працездатного населення, що негативно впливає і розповсюджується на грошово-кредитну, фінансову, соціальну сфери, невпинно погіршуючи соціальне самопочуття та очікування суб'єктів ринку й громадян.

Український ринок праці має свої особливості. Йдеться про ті із них, що виявились упродовж 90-х років 20 століття. Акцентування уваги саме на цьому періоді зумовлене тим, що раніше в Україні існувала інша економічна система [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 11; 14]. Отже, за останні 15 років відбулися такі зміни:

Скорочення зайнятості, зростання рівня безробіття починається із середини 90-х років 20 ст. Основною причиною звільнень працівників є розпочата структурна перебудова економіки: припинення діяльності підприємств, продукція яких не знаходить збуту або виявляється не конкурентоздатною, перехід до інших форм власності. Такі процеси переживали всі країни перехідної економіки і скрізь, де вони розпочиналися, зростала кількість безробітних.

В умовах безробіття за неповного використання наявних ресурсів робочої сили економічна система працює, не досягаючи межі своїх виробничих можливостей. Окрім цього, безробіття спричинює негативні зміни в складі людських ресурсів. Це спричиняє погіршення якісних характеристик робочої сили, втрату працівниками їхніх професійних навичок, кваліфікації, послаблення мотивації до праці, зниження продуктивності праці, відтік найбільш кваліфікованої робочої сили за межі країни. З іншого боку, внаслідок безробіття країна має значні фінансові збитки, утримуючи безробітних, відшкодовуючи їм втрати в доходах на період пошуку нових сфер прикладання праці [2; 3; 6; 7; 8; 9; 12; 13]. Тому загальнонаукова проблема безробіття потребує постійної уваги і комплексного розв'язання з боку економістів, менеджерів, соціологів, психологів і державних структур, що є важливими науковими і практичними завданнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зв'язку з даною соціально-економічною ситуацією проблеми зайнятості, формування ринку праці стали привертати до себе увагу науковців різних напрямів і, в першу чергу, економістів, соціологів і психологів. Сучасні дослідження проблем безробіття спрямовано на вивчення причин і наслідків безробіття, аналіз особливостей по-

ведінки безробітного на ринку праці, його особистісних характеристик [1; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 13; 14; 17].

Теоретичним підґрунтям у дослідженні проблеми безробіття можуть слугувати надбання світової економічної науки. Основні аспекти безробіття, причини його виникнення та шляхи регулювання досліджували ще: Дж.М. Кейнс, Т. Мальтус, А. Пігу, Д. Рікардо, А. Сміт, М.Фрідмен, Д.Хікс та інші. Серед українських вчених, які займалися проблемою безробіття: О. Гладун, О. Грیشнова, Н. Жилияк, С. Іваницька, Л.Карамушка, Л. Кулаковська, Т. Кулаковський, А. Мазаракі, С. Максименко, Г. Мамонова, О. Рудюк, О. Фесенко, Л. Червінська, В.Ярошенко та інші [1; 2; 3; 5; 6; 8; 9; 11; 12; 13; 15; 16; 17].

Безробіття – це соціально-економічне явище, в результаті якого частина працездатного населення не може знайти роботи, стає відносно надлишковою, поповнюючи резерв робочої сили, тобто це перевищення пропозиції робочої сили над попитом на неї [2, с. 97]. Безробітні у визначенні Міжнародної організації праці – це особи у віці 15-70 років (як зареєстровані, так і незареєстровані в державній службі зайнятості), які одночасно задовольняють три умови: не мають роботи (прибуткового заняття), шукають роботу або намагаються організувати власну справу, готові приступити до роботи впродовж двох наступних тижнів. До безробітних також належать особи, які навчаються за направленнями служби зайнятості, знайшли роботу і чекають відповіді або готуються до неї приступити, але на даний момент ще не працюють [16, с. 76].

Безробіття характеризується такими показниками як кількість безробітних (абсолютний показник безробіття) і рівень безробіття (визначається відношенням кількості безробітних до кількості економічно активного населення).

До основних детермінант формування безробіття можна віднести: нестачу сукупного ефективного попиту; недостатню мобільність робочої сили; структурні зрушення в економіці; дискримінацію на ринку праці щодо жінок, молоді та національної меншості; демографічні зміни в чисельності та складі робочої сили; сезонні коливання в рівнях виробництва окремих галузей економіки [2; 9; 12; 16].

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми показав, що нині вченими певною мірою з'ясовано економічні детермінанти формування безробіття. У наукових публікаціях соціально-економічного змісту акцент робиться на окремі детермінанти і прояви впли-

вів безробіття на рівні самовизначення, мотивації, психічних станів, що є підґрунтям для комплексного підходу дослідження проблеми впливу безробіття на різні структурні рівні особистості.

Мета статті. Безумовно, що макроекономічні чинники зумовлюють певний рівень безробіття в конкретній країні, що впливає на психічний стан людини. Водночас, індивідуально-психологічні характеристики особистості, яка опинилась в принципово іншій негативній ситуації, суб'єктивне переживання і ставлення до цієї ситуації, рівні соціальної підтримки, мотивації, поведінкової, комунікативної та професійної сфер, безумовно, визначаються особистісним адаптаційним потенціалом. Це дає змогу пристосуватися до змінених умов життєдіяльності, оволодіти новою професією, навчатися, прагнути до подолання цієї життєвої кризи. І навпаки – домінанта негативізму, зневіри у собі, у соціальному оточенні призводить до астеничних емоцій, міжособистісних та внутрішньоособистісних конфліктів, що супроводжується нервово-психічною напругою, депресією та іншими межовими нервово-психічними розладами, і навіть виникненням чи загостренням соматичних захворювань.

Протиріччя між наявністю несприятливих об'єктивних зовнішніх економічних умов та їх впливом і, особливо, суб'єктивним сприйняттям зумовлює необхідність з'ясувати зміст індивідуально-психологічних проявів, а також заходів і засобів психологічного забезпечення адекватного рівня адаптації особистості до змін, переосмислення свого «Я», формування оптимістичного прогнозу, особистісного розвитку в професіогенезі.

Представлені протиріччя зумовили **мету статті** щодо здійснення психологічного аналізу детермінант і наслідків впливу безробіття на особистість. У подальшому це буде підґрунтям для практичної реалізації системи психологічного забезпечення такого складного процесу пристосування особистості до змінених умов життєдіяльності як безробіття.

Виклад основного матеріалу досліджень. На думку більшості вчених існує декілька видів безробіття – природне (фрикційне та структурне) і вимушене (приховане, сезонне, технологічне, конверсійне). Якщо природне безробіття зазвичай не супроводжується різкими негативними соціальними наслідками, то вимушене загрожує формуванням критичного рівня і неминучою соціальною кризою [2; 5; 9; 12; 13; 14; 15; 16; 17].

Резерв робочої сили, що забезпечує можливість швидкого міжрегіонального і міжгалузевого перерозподілу робочої сили відповідно до коливань попиту і обумовлених ними коливань попиту виробництва на робочу силу, є природним безробіттям. Природне безробіття складається із фрикційного, пов'язаного зі зміною місця роботи й інституційного, що породжується системою організації регіональної економіки, насамперед, правовою системою.

За критерієм відкритості розрізняють відкрите і приховане безробіття.

Відкрите безробіття – ситуація, при якій людина визнає, що вона не має роботи, і реєструється на біржі праці, якщо така для неї доступна. Цей термін використовується, зазвичай, стосовно країн, що розвиваються.

Приховане безробіття характерне для вітчизняної економіки. Суть його в тому, що в умовах неповного використання ресурсів підприємства, викликаних економічною кризою, підприємства не звільняють працівників, не переводять їх на скорочений режим робочого дня, а відправляють у змушені неоплачувані відпустки. Формально таких працівників не можна визнати безробітними, однак фактично вони є такими.

Регіональне безробіття зумовлене переважно концентрацією в окремих територіальних одиницях таких галузей економіки, для яких характерне найбільше скорочення потреби в робочій силі.

Конверсійне безробіття спричиняється скороченням чисельності армії і зайнятих у галузях оборонної промисловості. Розміри цього безробіття можуть коливатися від незначних до великих.

Крім поділу на фрикційне, структурне та циклічне, безробіття має ще досить велику кількість підвидів. Деякі з них є бажаними для економіки, а деякі небезпечними, тому що призводять до тривалого безробіття на ринку праці. Це, зокрема, приховане, хронічне та особливо небезпечне застійне безробіття [5; 9; 12; 13; 14; 15; 17].

Потрібно відмітити загрозливу тенденцію того, що у зв'язку з погіршенням економічної ситуації в країні з роботи звільняються в першу чергу жінки і ті працівники, у яких низький рівень кваліфікації та недостатній рівень практичної роботи. Саме вони в останню чергу і приймаються на роботу. Гостро стоїть питання про безробіття серед молоді: близько третини безробітних – це молоді люди у віці до 30 років. У цьому віці відбувається становлення особистості як у загальнолюдському, так і в професійному плані. Близько 25% безробітних молодих людей – це

випускники професійної школи. Скорочення попиту на робочу силу більшою мірою торкнулося високотехнологічних галузей, а також науки. Серед незайнятого населення збільшилася частка осіб, які мають вищу і середню спеціальну освіту (кожен другий безробітний має середню загальну або професійно-технічну освіту) [12; 14; 15; 16; 17].

За даними літератури безпосередньо взаємопов'язані зростання злочинності та безробіття.

Так, підвищення рівня безробіття на 1% призводить до зростання злочинності на 7-8%. Вчені виявили зв'язок між безробіттям і вбивствами, насильством і тюремним ув'язненням. Вивчення справ правопорушників показує, що до 70% ув'язнених у момент арешту не мали роботи, що рецидивізму можна пояснити відсутністю роботи [1; 6; 13].

Мало відомо про «межу терпимості», коли члени сім'ї безробітного ще зберігають здатність піклуватися один про одного. Науковці відзначають зв'язок між безробіттям і погіршенням сімейних і подружніх відносин (функціонування сім'ї). У сім'ях безробітних найчастіше спотворюється здорова соціальна ієрархія, втрата роботи одним з батьків може спричинити зміну його статусу не тільки серед найближчого оточення, але і в сім'ї, втрату самоповаги і поваги з боку близьких людей. Крім того, зазнають суттєвих негативних змін особистісні стосунки у безробітного подружжя, навіть до формування певних соматоформних розладів і неврозів [8, с. 10-12].

Проблеми безробіття в Україні вимагають від держави, регіональних органів управління завчасної розробки та реалізації соціальних гарантій у сфері зайнятості населення працездатного віку. Високий рівень безробіття – це проблема, яка потребує глибокого наукового аналізу та вироблення системи заходів, які можуть використовуватися для розробки і реалізації ефективної соціально-економічної політики, направленої на забезпечення продуктивної зайнятості економічно активного населення країни, зменшення рівня безробіття до мінімального соціально-допустимого рівня. Тобто, соціально-економічна політика – це заходи держави, спрямовані на пом'якшення нерівності в розподілі доходів, що є неминучою характерною рисою ринкової економіки. Вона спрямована на послаблення диференціації доходів і майна, пом'якшення суперечностей між учасниками ринкової економіки і запобіганню соціальних конфліктів [2; 5; 9; 11; 14].

Безробіття в умовах ринкових перетворень призводить до суттєвих психологічних труднощів особистості, пов'язаних, зо-

крема, з нездатністю безробітної людини адекватно оцінити ситуацію і причини втрати роботи та виявити активну особистісну поведінку в професійній перепідготовці.

Труднощі формування безробітними особистісного ставлення до професійної діяльності як складової цілісного життєвого самовизначення обумовлюють виникнення певних особистісних проблем. Особистісні проблеми, що властиві безробітним виявляються у: розбіжностях між мотивами та ціннісними орієнтаціями особистості безробітних; нездатності реалізувати свою суб'єктність в реальних ринкових умовах; стійкій нервово-психічній напрузі; внутрішньому конфлікту; нездатності подолати власними силами існуючі труднощі; почутті незадоволення собою, зниженні впевненості у власних силах; песимізмі щодо перспективи діяльності; неадекватному емоційному реагуванні на зміну умов діяльності; власній професійній невідповідності сучасним потребам ринку. Визначені особистісні проблеми безробітних найбільшою мірою впливають на подальший професійний шлях, на формування ставлення до рівня свого професійного потенціалу, на рівень самокритичності і здатність до прийняття ефективних професійних рішень [3; 8; 13].

Найчастіше безробітні характеризуються наявністю таких видів потреб у допомозі, як: перебудова самосвідомості, психологічна реабілітація, психологічна мобілізація, усунення стану тривоги, підвищення стійкості до стресу, формування адекватної самооцінки, впевненості у власних силах. Нереалізованість цих потреб особистості безробітних ускладнює процес їх професійної перепідготовки. Адже ефективність перепідготовки значною мірою зумовлюється розумінням необхідності пошуку нових форм професійної самореалізації і усвідомленням себе як активного суб'єкта професійної діяльності та життя взагалі [10, с. 9-10].

Отже, у розв'язанні особистісних проблем безробітних дуже важливим є надання їм адекватної психологічної допомоги шляхом розвитку в них у процесі професійної перепідготовки активності щодо рефлексії свого досвіду, формування відповідних цінностей і активної особистісної поведінки.

Втрата роботи призводить до негативних наслідків в емоційній сфері, самопочутті та поведінці особистості, негативно впливає на процес професійної адаптації у нових соціально-економічних умовах. У людини розвиваються кризові стани [13, с. 9]. Кризові стани безробітних – це особливі характеристики їхньої особистості та психічної діяльності, що виникають і формуються у ситуації втрати роботи. Вони викликаються невідповідніс-

тю між можливостями особистості безробітних, рівнем їх знань, умінь і системою змістових вимог з боку ринкової професійної ситуації, що позначаються на їх самопочутті, індивідуальних особливостях, негативно впливають на їхню поведінку і дії. Кризовий стан характеризується як наслідок дії кризового явища на особистість безробітного, що виявляється у порушеннях самопочуття і психічної діяльності особистості безробітних у певний період часу [10; 13; 14].

До кризових станів особистості безробітних відносяться негативні прояви почуттів (тривожні настрої, неспокій, депресія, афекти, тривога, стрес, страх, фрустрація), уваги (недостатня зосередженість, розсіяність), волі (розгубленість, невпевненість), мислення (сумніви), деструкція мотивів.

У багатьох дослідженнях доведено, що стан безробіття значно впливає на поведінку особистості після втрати роботи і супроводжується зниженням рівня домагань, зміною структури трудової мотивації і локусу контролю та зміною самооцінки взагалі [3; 7; 8; 10; 13; 15].

За даними зарубіжних дослідників у тих, хто не може знайти роботу, спостерігаються значні зміни в оцінці своєї компетентності, активності, задоволеності життям, також є передумови незайнятості, пов'язані з емоційним прийняттям (або неприйняттям) стану безробіття, ступенем впевненості в знаходженні роботи [9; 10; 13].

Отже, специфіка ситуації безробіття полягає в тому, що в сучасних умовах ринку праці в Україні вона відрізняється відносною стійкістю. Усередині цієї ситуації в широкому сенсі виникають конкретні вузькі «підситуації», пов'язані з пошуком роботи. З одного боку, безробіття може виявитися творчим, мобілізуючим волю випробуванням, змушує людину змінювати своє ставлення до можливості працевлаштування, стимулювати процес усвідомлення себе як суб'єкта ринку праці, а також стимулом високопродуктивної праці. Виступає стимулом професійного перенавчання. Але з іншого боку, безробіття являє собою проблему, що створює прямий і потужний вплив на психіку людини, на сприйняття загальної ситуації безробіття, викликаючи при цьому сильні емоційні переживання, стан фрустрації, агресії, призводить до втрати смислів громадської активності. В результаті сформованого стану, умовно названого нами як стан невизначеності і втрати стабільності, формується нова для особистості модель поведінки, яка розкривається в різних способах адаптації безробітних. Тобто, формується психологічний аспект

безробіття. Психологічне визначення безробіття характеризує її як особливий стан особистості, що виражається в спотворенні соціального сприйняття навколишньої дійсності, активізації негативно-депресивних комплексів, формування системи нових ціннісних орієнтацій.

Таким чином, результати наукових досліджень, проведених останнім часом, підтверджують існування низки емоційних, соціальних, фінансових, сімейних, медичних та політичних наслідків безробіття. Серед емоційних наслідків безробіття називають низьку самооцінку, депресію, суїцид. Серед медичних проблем – порушення здоров'я, викликане стресами. Причина психологічних проблем, викликаних безробіттям, криється в непростому зв'язку, що існує між усвідомленням себе як успішної особистості і роботою як способом заробляння на життя.

До соціально-психологічних проблем безробіття потрібно віднести суттєві негативні наслідки і для родини, і для безпосереднього оточення особи, яка втратила роботу, і для суспільства в цілому. Все це лише підкреслює актуальність і практичну значимість подальшого вивчення психологічних аспектів проблеми безробіття.

Висновки. Аналіз літератури показав, що проблема безробіття є наслідком об'єктивних і суб'єктивних детермінант, що потребує розв'язання на загальнодержавному рівні з впровадженням економічних, соціальних, організаційних заходів і системи психологічного забезпечення.

З'ясовано, що нині розрізняють три основні види безробіття: фрикційне, структурне, циклічне, а також такі його похідні приховане, хронічне, застійне та молодіжне. Останні два вважаються найбільш небезпечними.

Визначено, що особливим проявом несприятливого стану в економіці в багатьох країнах і в різні часи залишається зростання рівня безробіття, що є результатом порушення макроекономічної рівноваги і наслідком процесів, які відбуваються на ринку праці. Якщо співвіднести фактори попиту та пропозиції на ринку праці з поясненням детермінант безробіття, то приходимо до висновку, що кожне пояснення ґрунтується на якомусь одному факторі, проте все залежить від конкретної ситуації, у якій виникло безробіття. А в кінцевому варіанті все зводиться до дисбалансу попиту і пропозиції робочих місць, економічного, суспільного та інтелектуального потенціалу країни, що дає змогу безробітним отримати високий рівень соціальної підтримки, навчання, перекваліфікації, набуття нової професії.

Доведено, що у наукових дослідженнях залишаються осторонь проблеми суб'єктивного сприйняття особистістю свого нового статусу, ідентифікації з попереднім статусом і з оточуючими, прояви внутрішнього переживання своєї неспроможності забезпечити гідне існування членів своєї сім'ї, а домінанта негативізму призводить до астенічних психічних станів, нервово-психічних розладів і навіть до виникнення чи загострення соматичних захворювань. Водночас, для певної частини осіб, які опинилися в такій скрутній життєвій ситуації, втрата роботи означає підвищення активності, мобілізації свого інтелектуального, емоційного і соціального потенціалу, що сприяє позитивним змінам, переосмисленню свого «Я», зумовлює успіх подолання цієї життєвої кризи та відкриває новий рівень професійного зростання.

Перспектива подальшого дослідження полягає у порівняльному аналізі підходів до психологічних проблем безробіття у наукових джерелах іноземних і вітчизняних фахівців.

Список використаних джерел

1. Гладун О.М. Методологічні аспекти дослідження взаємозв'язку між безробіттям та злочинністю на районному рівні / О.М. Гладун, В.Ю. Плєскач // Вісник Хмельницького національного університету, 2012. – Т.1. – №3. – С.258–260.
2. Грішнова О.А. Економіка праці та соціально-трудові відносини: підручник / О. А. Грішнова. – 5-те вид., оновлене. – К. : Знання, 2011. – 390 с.
3. Жилияк Н.В. Деякі аспекти самовизначення безробітних у процесі профпереорієнтації: тези II Всеукраїнського конгресу з організаційної та економічної психології / Н.В. Жилияк // Актуальні проблеми розвитку організаційної та економічної психології в Україні. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка, 2015. – С. 86–87.
4. Закон України «Про зайнятість населення» від 1 березня 1991 року № 803-ХІІ // В редакції Закону № 662-IV від 03.04.2003. – 12с.
5. Іваницька С.Б. Проблема безробіття в Україні / С.Б. Іваницька, І.О. Мороховець // Ефективна економіка. – 2015. – №9. – С.34–38.
6. Костриця В. З початку проведення АТО понад 21 тис. демобілізованих військових отримали статус безробітних : [Електронний ресурс] / В. Костриця // Режим доступу : <http://>

- naiu.org.ua/z-pochatku-provedennya-ato-ponad-21-tys-demobilizovanyh-vijskovykh-maly-status-bezrobotnyh
7. Логінова Т.Ю. Вплив професійної зайнятості подружжя на рівень конфліктності в сімейних стосунках / Т.Ю. Логінова // Вісник психології і педагогіки. – 2009. – №5. – С.123–125.
 8. Мартиненко Н.В. Деадаптація безробітних з особистісними, соматоформними та сексуальними розладами та її психокорекція: Автореф. дис... канд. мед. наук: спеціальність 19.00.04 – медична психологія / Н.В. Мартиненко. – Харківська медична академія післядипломної освіти МОЗ України. – Харків, 2008. – 15 с.
 9. Машика Ю.В. Проблеми та рівень безробіття в Україні та країнах Європейського союзу / Ю.В. Машика // Науковий вісник НЛТУ України. – 2013. – Вип. 23. – №16. – С.260–264
 10. Павлов Ю.О. Психологічна допомога безробітним у кризовому стані в умовах професійної перепідготовки: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Ю.О. Павлов. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2006. – 19 с.
 11. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти : навч. посіб. / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський. – К. : Київ. Нац. Торг.- екон. ун-т. 2012. – 720 с.
 12. Рівень безробіття в Україні 2015 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ridna.ua/2013/10/riven-bezrobottya>.
 13. Рудюк О.В. Личностно-смысловые детерминанты переживания безработными профессиональных кризисов: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 «Социальная психология; психология социальной работы» / О.В. Рудюк. – Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины. – Киев, 2011. – 19 с.
 14. Торжевський М.В. Проблеми безробіття молоді та напрями їх вирішення / М.В. Торжевський // «Економіка України», 2014. – №1. – С. 87–96.
 15. Фесенко А.М. Невирішеність проблеми працевлаштування як фактор соціального відчуження молоді / А.М. Фесенко // Педагогіка та соціальна робота. – 2014. – №6. – С.51–56.
 16. Червінська Л. П. Економіка праці: навч. посіб. /Л.П. Червінська. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 288 с.
 17. Ярошенко О.М. Проблеми та перспективи правового регулювання зайнятості та праці молоді / О. М. Ярошенко // Вісник

Академії правових наук України. – 2014. – № 4. – С. 205–213.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Gladun O.M. Metodologichni aspekty doslidzhennja vzajemozv'jazku mizh bezrobittjam ta zlochynnistju na rajonnomu rivni / O.M. Gladun, V.Ju. Pleskach // Visnyk Hmel'nyc'kogo nacional'nogo universytetu, 2012. – T.1. – №3. – S.258–260.
2. Grishnova O.A. Ekonomika praci ta social'no-trudovi vidnosyny: pidruchnyk / O. A. Grishnova. – 5-te vyd., onovlene. – K. : Znannja, 2011. – 390 s.
3. Zhyljak N.V. Dejaki aspekty samovyznachennja bezrobitnyh u procesi profpereorijentacii': tezy II Vsekrai'ns'kogo kongresu z organizacijnoi' ta ekonomichnoi' psihologii' / N.V. Zhyljak // Aktual'ni problemy rozvytku organizacijnoi' ta ekonomichnoi' psihologii' v Ukraini. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Kam'janec'-Podil's'kyj nacional'nyj universytet imeni I. Ogijenka, 2015. – S. 86–87.
4. Zakon Ukrainy «Pro zajnjatist' naselennja» vid 1 bereznja 1991 roku № 803-XII. // V redakcii' Zakonu № 662-IV vid 03.04.2003. – 12 s.
5. Ivanyc'ka S.B. Problema bezrobittja v Ukraini / S.B. Ivanyc'ka, I.O. Morohovec' // Efektyvna ekonomika. – 2015. – №9. – S.34–38.
6. Kostrycja V. Z pochatku provedennja ATO ponad 21 tys. demobilizovanyh vijs'kovyh otrymaly status bezrobitnyh [Elektronnyj resurs] / V. Kostrycja // Rezhym dostupu : <http://nau.org.ua/z-pochatku-provedennja-ato-ponad-21-tys-demobilizovanyh-vijskovyh-maly-status-bezrobitnyh>
7. Loginova T.Ju. Vplyv profesijnoi' zajnjatosti podruzhhzha na riven' konfliktnosti v simejnyh stosunkah / T.Ju. Loginova // Visnyk psihologii' i pedagogiky. – 2009. – №5. – S.123–125.
8. Martynenko N.V. Dezadaptacija bezrobitnyh z osobys-tisnymy, somatofornymy ta seksual'nymy rozladamy ta i'i' psyhokorekcija: Avtoref. dys... kand. med. nauk: special'nist' 19.00.04 «Medychna psihologija» / N.V. Martynenko. – Harkivs'ka medychna akademija pisljadyplomnoi' osvity MOZ Ukrainy. – Harkiv, 2008. – 15 s.
9. Mashyka Ju.V. Problemy ta riven' bezrobittja v Ukraini ta kraih Jevropejs'kogo sojuzu / Ju.V. Mashyka // Naukovyj visnyk NLTU Ukrainy. – 2013. – Vyp. 23. – №16. – S.260–264.

10. Pavlov Ju.O. Psychologichna dopomoga bezrobotnym u kryzovomu stani v umovah profesijnoi' perepidgotovky: Avtoref. dys. kand. psyhol. nauk: 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / Ju.O. Pavlov. – Instytut pedagogiky i psihologii' profesijnoi' osvity APN Ukrai'ny. – Kyi'v, 2006. – 19 s.
11. Pidpryjemnyctvo: psihologichni, organizacijni ta ekonomichni aspekty : navch. Posib. / S.D. Maksymenko, A.A. Mazaraki, L.P. Kulakovs'ka, T.Ju. Kulakovs'kyj. – K. : Kyi'v. Nac. Torg.- ekon. un-t, 2012. – 720 s.
12. Riven' bezrobittja v Ukrai'ni 2015 : [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://ridna.ua/2013/10/riven-bezrobittja>.
13. Rudjuk O.V. Lychnostno-smyslovyye determynanty perezhyvanyja bezrobotnyymy professyjnyh kryzysov: Avtoref. dys. kand. psyhol. nauk: 19.00.05 «Socjal'naja psihologija; psihologija socjal'noj raboty» / O.V. Rudjuk. – Ynstytut psihologyy ym. G. S. Kostjuka NAPN Ukrayny. – Kyeve, 2011. – 19 s.
14. Torzhevs'kyj M.V. Problemy bezrobittja molodi ta naprjamy i'h vyrishennja / M.V. Torzhevs'kyj // «Ekonomika Ukrai'ny», 2014. – №1. – S. 87–96.
15. Fesenko A.M. Nevyrishenist' problemy pracevlashtuvannja jak faktor social'nogo vidchudzhennja molodi / A.M. Fesenko // Pedagogika ta social'na robota. – 2014. – №6. – S.51–56.
16. Chervins'ka L. P. Ekonomika praci: navch. posib. / L.P. Chervins'ka. – K. : Centr uchbovoi' literatury, 2010. – 288 s.
17. Jaroshenko O.M. Problemy ta perspektyvy pravovogo reguljuvannja zajnjatosti ta praci molodi / O. M. Jaroshenko // Visnyk Akademii' pravovyh nauk Ukrai'ny. – 2014. – № 4. – S. 205–213.

V.H. Pasichna. Psychological analysis of unemployment as a socio-economic phenomenon. We analyzed scientific resources and found out that the problem of unemployment is the result of objective and subjective determinants that should be solved on the national level with the implementation of economic, social, organizational measures and the system of psychological support. Unemployment leads to negative changes in the human resources. This causes deterioration of qualitative characteristics of the labor force, employees lose their professional skills and qualification, work motivation becomes lower, productivity reduces. Unemployment is also responsible for brain drain.

We determined three main types of unemployment: frictional, structural, cyclical and its derivatives such as hidden, chronic, stagnant and youth. The last two are considered to be the most dangerous.

We found out that the growth in unemployment is a particular manifestation of unfavorable state of economy in many countries and in different times, which is the result of macroeconomic equilibrium and a consequence of labor market processes. If we compare the factors of supply and demand in the labor market explaining the determinants of unemployment, we come to the conclusion that every explanation is based on only one factor, but everything depends on the specific situation of unemployment, and the final version is connected with an imbalance of job supply and job offer, economic, social and intellectual potential that allows unemployed to have a high level of social support, training, retraining, mastering a new profession.

We came to the conclusion that researchers left unstudied the questions of personality subjective perception of a new status, the previous status identification and identification with others, displays of inner experience of failure to provide decent living for own family. Dominant negativity leads to asthenic mental states, neuropsychiatric disorders, and even the emergence or exacerbation of physical illness. However, for some people who find themselves in such a crisis situation unemployment means increased activity, mobilization of their intellectual, emotional and social potential contributing to positive changes, rethinking their «Me» that determines the success of overcoming crises in life and opens a new level of professional growth.

Key words: psychological analysis, socio-economic, unemployment, objective and subjective determinants, negative effects.

Received July 09, 2016

Revised September 05, 2016

Accepted October 03, 2016

Значення місця проживання для ціннісно-сміслової сфери та часової перспективи старшокласників

Pohorilskan N.I. The residence place influence for value-semantic sphere and temporal perspectives of senior pupils / N.I. Pohorilskan // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 421–431.

Н.І. Погорільська. Значення місця проживання для ціннісно-смілової сфери та часової перспективи старшокласників. Враховуючи особливості побуту, виховання, ментальності, прийнятих правил і звичаїв, що притаманні сільській та міській місцевості, було обрано для вивчення особливості місця проживання як імовірного чинника особливостей ціннісно-смілової сфери та часової перспективи старшокласників. У результаті було визначено, що школярі, котрі проживають у сільській місцевості, надають перевагу екзистенційним та комунікативним цінностям, а от гедоністичні та когнітивні залишають поза увагою. На відміну від них, старшокласники, що проживають у місті, надають перевагу екзистенціальним і статусним цінностям. Виявлено особливості ранжування цінностей старшокласниками з різних місць проживання. Встановлено, що обидві вибірки на перші два місця ставлять однакові цінності: «здоров'я» і «хороші та вірні друзі», найменш важливою називають «творчість». Визначено, що інші цінності отримують різні місця в різних групах. Уточнено особливості ціннісно-смілової сфери старшокласників, що проживають в сільській місцевості: більш високий рівень відповідності сприйняття зовнішнього світу, адекватна оцінка власних можливостей та своїх цілей, більш виражена цілеспрямованість, порівняно з дітьми, які виросли у місті. Встановлено, що для старшокласників із сільської місцевості притаманна тенденція сприйняття власного минулого досвіду як негативного і травматичного та фаталістичне ставлення до теперішнього. Така тенденція є перешкодою на шляху формування особистісного потенціалу зазначених старшокласників. Натомість орієнтація на майбутнє, яка включає наявність цілей, планів і спрямованість поведінки на їх реалізацію, сприяє розвитку особистості, є для них імовірним напрямком розвитку.

Ключові слова: старшокласники, сільське та міське місце проживання, ціннісні орієнтації, термінальні та інструментальні цінності, базові смислові утворення, часова перспектива.

Н.И. Погорильская. Значение места проживания для ценностно-смысловой сферы и временной перспективы старшеклассников. Учитывая особенности быта, воспитания, менталитета, принятых правил и обычаев, присущих сельской и городской местности, была выбрана для изучения особенность места жительства как вероятного фактора особенностей ценностно-смысловой сферы и временной перспективы старшеклассников. В результате определено, что школьники, проживающие в сельской местности, предпочитают экзистенциальные и коммуникативные ценности, а вот гедонистические и когнитивные оставляют без внимания. В отличие от них, старшеклассники, проживающие в городе, предпочитают экзистенциальные и статусные ценности. Выявлены особенности ранжирования ценностей старшеклассниками из разных мест проживания. Установлено, что обе выборки на первые два места ставят одинаковые ценности: «здоровье» и «хорошие и верные друзья» и наименее важной называют «творчество». Определено, что другие ценности получают различные места в различных группах. Уточнены особенности ценностно-смысловой сферы старшеклассников, проживающих в сельской местности: более высокий уровень соответствия восприятия внешнего мира, адекватная оценка собственных возможностей и своих целей, более выраженная целеустремленность по сравнению с детьми, выросшими в городе. Установлено, что для старшеклассников из сельской местности присуща тенденция восприятия собственного прошлого опыта как негативного, травматического и фаталистического отношение к настоящему. Такая тенденция является препятствием на пути формирования личностного потенциала указанных старшеклассников. Зато ориентация на будущее, которая включает наличие целей, планов и направленность поведения на их реализацию, способствует развитию личности, является для них возможным направлением развития.

Ключевые слова: старшеклассники, сельское и городское место жительства, ценностные ориентации, терминальные и инструментальные ценности, базовые смысловые установки, временная перспектива.

Постановка проблеми. У 1956 році в Гарвардському Університеті в США зародився напрямок досліджень «Психологія міста». Психологія міста розпочиналась з вивчення міського проектування. Сьогодні це галузь психологічної науки, яка знаходиться на межі соціальної та екологічної психології та займається вивченням психологічних феноменів, які виникають у специфічному, міському середовищі (міський стрес, специфіка міжособистісних відносин, тощо), а також розробкою рішень із мінімізації проблем, пов'язаних з психологічною адаптацією до міського середовища і звикання до неї.

Аналіз останніх досліджень. Досліджень, які б стосувалися «Психології села», практично не виявлено. Проблеми села

піднімаються у роботах переважно соціологів: В. Тарасенко, І. Прибиткова, А. Шатохін, Б. Головка, В. Чигрин тощо. Так, зокрема В. Чигрин зазначає, що складність пошуку сільською молоддю свого місця в житті полягає в тому, що молода особа не має такого життєвого досвіду, який уможливив би реальне оцінювання своїх можливостей і домагань [7, с. 15]. Тому, вивчення цінностей і часової перспективи сільської молоді потребує уваги.

Аналіз літературних джерел дозволив розкрити такі особливості сільського типу життя [1; 3-4; 6]:

- ритм праці підкоряється ритму та циклу року;
- важчі, ніж у місті, умови праці;
- недостатність можливостей для трудової мобільності жителів;
- більше злиття праці і побуту, невід'ємність праці в домашньому господарстві;
- різновид занять для проведення вільного часу у селі дуже обмежений;
- в життєвому укладі сільських поселень збереглися елементи традиційної сусідської общини;
- досить стабільний склад жителів;
- слабка соціально-професійна і культурна диференціація;
- типові тісні родинні та сусідські зв'язки.

В цілому сучасні села зберігають більшість своїх традиційних рис сільського образу життя. Час дуже рідко розглядається сільськими жителями як соціальна цінність, як щось швидкоплинне.

Також для села характерна відкритість спілкування. Причому, чим менше село, тим все загальніше спілкування його жителів. У сільських поселеннях дуже сильний соціальний контроль поведінки людини. Оскільки жителів небагато – зв'язки між ними досить тісні, оскільки всі знають усіх – анонімне існування людини практично неможливе, так як кожна подія життя людини стає об'єктом для оцінки з боку оточуючих.

Особливу роль в житті сучасних сільських жителів відіграє постійно зростаючий вплив міста на село. Він спричиняє певне переорієнтування життєвих цінностей між реальними, доступними в умовах села, і такими, які властиві місту і можуть бути для сільського жителя лише еталоном, мрією. Такий же вплив підсилює і те, що багато жителів сіл їздять на заробітки. І це призводить до того, що люди в селі перестають вести звичний сільський образ життя [5]. З іншого боку, зміна цінностей, еталонів, мрій відбивається і на часовій перспективі сучасних старшоклас-

ників, що, відповідно, впливає на їхнє планування майбутнього і самого майбутнього.

У дослідженнях останніх років відзначаються низький рівень розвитку ціннісних орієнтацій молодого покоління і слабка забезпеченість умов для їх духовно-морального розвитку [5, с. 50–52]. Велика роль відводиться середовищу, що забезпечує розвиток інтелектуальної та духовної культури молоді.

Ціннісні орієнтації визначають загальний підхід людини до світу, до себе, що надає зміст і напрямок особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Система ціннісних орієнтацій виражає внутрішню основу відносин особистості з дійсністю. І хоча у старшокласників ціннісні орієнтації в основному перебувають на стадії формування, що підтверджує актуальність вивчення ціннісних особливостей з метою допомоги у виборі пріоритетів.

Поняття часової перспективи було введено у психологію учнем К.Левіна Л. Франком. Аналіз публікацій різних напрямів психологічних досліджень вказує, що в літературі існує декілька термінів пояснення: часова перспектива особистості (К. Левін), часовий кругозір (П. Фрес), концепція часу особистості в масштабах її життя (А.А. Кронік), часова перспектива (К.О. Абульханова-Славська).

Л.Франк [2] вважає, що часова перспектива – це повна сукупність існуючих на даний момент часу уявлень індивіда про своє минуле, теперішнє та майбутнє; це індивідуальний спосіб бачення світу, своєрідна інтерпретація минулого, майбутнього та сьогодення. Дослідник зазначає, що часова перспектива особистості залежить від норм, цінностей конкретної культури, в якій розвивається особистість.

Мета. Відтак, проблема формування ціннісних орієнтацій школярів в нових умовах як ніколи значуща і тому метою дослідження є вивчення ціннісних орієнтацій старшокласників, які проживають у сільській місцевості, визначення особливостей їх ціннісних орієнтацій, порівняно з ціннісними орієнтаціями старшокласників, які проживають у місті. Важливим при вивченні впливу місця проживання, на нашу думку, видається і дослідження часової перспективи старшокласників з сільської та міської місцевості.

У дослідженні загалом взяли участь 118 осіб, з них 63 старшокласники, які проживають у сільській місцевості, та 55 учнів старших класів, які проживають у місті.

Для дослідження ціннісних орієнтацій було обрано такі методики: вивчення особливостей формування ціннісних орієнта-

цій (модифікація методики М.Рокіча, адаптована А. Гоштаутасом, М.А. Семеновим, В.А. Ядовим) та опитувальник «Смислові базові установки» (адаптація А.Д. Ішаковим і Н.Г. Мілорадовою опитувальника «Шкала дисфункціональності» Д. Бернса). Часова перспектива вивчалась за допомогою наступних інструментів: методика на визначення часової перспективи Ф. Зімбардо (ЗТРИ).

Виклад основного матеріалу. За отриманими в дослідженні даними можна встановити, що досліджувані школярі, котрі проживають у сільській місцевості, надають перевагу екзистенціальним та комунікативним цінностям, а от гедоністичні та когнітивні залишають поза увагою. Старшокласники, що проживають у місті, надають перевагу екзистенціальним та статусним цінностям. Також варто відмітити, що когнітивні цінності майже не мають місця у системі життєвих смислів старшокласників, що проживають в місті.

За результатами методики «вивчення особливостей формування ціннісних орієнтацій» встановили, що перші та останні місця в рейтингу займають однакові цінності в обох досліджуваних груп: основні цілі респондентів першої та другої вибірки є «здоров'я» та «хороші вірні друзі» (Табл. 1), а от «творчість» для них не має значення. Подальший порядок представлення цінностей у кожній групі індивідуальний. Так у старшокласників, що проживають в місті, «любов» знаходиться на третьому місці, а от у старшокласників, що проживають в сільській місцевості на дванадцятому.

Таблиця 1

Рейтинг термінальних цінностей старшокласників, що проживають у сільській місцевості та старшокласників, що проживають в місті

№	Група 1	№	Група 2
1.	Здоров'я	1.	Хороші та віддані друзі
2.	Хороші та віддані друзі	2.	Здоров'я
3.	Впевненість у собі	3.	Любов
4.	Задоволення	4.	Щасливе сімейне життя
5.	Активне діяльне життя	5.	Впевненість в собі
6.	Цікава робота	6.	Задоволення
7.	Суспільне визнання	7.	Свобода як незалежність в діях та вчинках
8.	Щасливе сімейне життя	8.	Цікава робота
9.	Рівноправність	9.	Пізнання

10.	Свобода як незалежність в діях та вчинках	10.	Матеріальне забезпечення
11.	Самостійність як незалежність в судженнях та оцінці	11.	Краса
12.	Любов	12.	Активне діяльне життя
13.	Пізнання	13.	Суспільне визнання
14.	Матеріальне забезпечення	14.	Самостійність як незалежність в судженнях та оцінці
15.	Краса	15.	Рівноправність
16.	Творчість	16.	Творчість

Примітка: група 1 – старшокласники, що проживають в сільській місцевості; група 2 – старшокласники, що проживають в місті.

Старшокласники сільської місцевості мають перевагу над школярами з міста за рівнем сформованості термінальних цінностей (Табл. 2). У сільських школярів термінальні цінності сформовані у більшій кількості респондентів, ніж у старшокласників з міста. Причиною цього може бути працьовитість сільських школярів, більша самостійність. Вони з дитинства звикають до відповідальності за самих себе та інших. Даний результат свідчить про високий рівень особистісної зрілості школярів. Також можна вказати на таку особливість, як сформованість термінальних цінностей у старшокласників, що проживають в селах. Даний результат є високим показником особистісної зрілості школярів.

Таблиця 2

Середнє арифметичне показників та достовірність різниці вибірки старшокласників, що проживають в сільській місцевості та містах

Показники	Середнє арифметичне		Достовірність різниці
	Група 1	Група 2	
Цілі в житті	29,62	31,45	0,016
Локус контролю – я	21,13	21,75	0,046
Вплив внутрішніх причин на реалізацію внутрішніх цінностей	3,47	3,81	0,001
Вплив внутрішніх причин на реалізацію всіх цінностей	3,33	3,50	0,031
Термінальні цінності	3,4	3,10	0,007
Відповідальність за себе	6,34	5,71	0,023

Примітка: група 1 – старшокласники, що проживають в сільській місцевості; група 2 – старшокласники, що проживають в місті.

За результатами «методики вивчення зовнішніх і внутрішніх цінностей особистості» нами було виявлено, що старшокласникам, що проживають в сільській місцевості, притаманний менший вплив внутрішніх причин на реалізацію як внутрішніх, так і зовнішніх цінностей. Перевага старшокласників, що проживають в місті, за даними показниками свідчить про те, що школярі котрі проживають в місті, спрямовані на досягнення та задоволення своїх внутрішніх цінностей, що веде до особистісного розвитку та психологічного здоров'я, до розвитку внутрішніх цінностей особистісного зростання. А також вони піддаються більшому впливу саме внутрішніх факторів при реалізації своїх цілей. У сільських школярів цей вплив є значно меншим. Позитивно впливає на їх розвиток батьківська підтримка, автономність, емоційна залученість батьків в життя своїх дітей, структурованість і зрозумілість вимог до дитини, участь дітей у цікавих, розвиваючих видах діяльності. Це пояснює невисокий рівень даного показника у вибірці старшокласників, що проживають в сільській місцевості. В сільській місцевості діти не завжди отримують достатньо піклування від батьків, оскільки дітей в селах змалечку привчають до роботи та в самих батьків часто не вистачає часу на спілкування з дітьми в зв'язку з постійною занятістю на роботі та домашнім господарством.

У результаті продовження дослідження стосовно впливу місця проживання було встановлено, що старшокласники сільської місцевості мають нижчі показники, ніж старшокласники, що проживають в місті, за такими параметрами як «цілі в житті», «локус контролю «Я»». Це свідчить про те, що школярі, котрі проживають в місті, більш цілеспрямовані. Цей факт може пояснюватися тим, що старшокласники, що проживають в місті мають більший вибір, більше прагнень, володіють більшою кількістю інформації. В юнацькому віці, коли відбувається формування цілей, школярі, які проживають в місті, мають більше можливостей реалізації, на відміну від школярів сільської місцевості, котрі мають меншу свободу вибору. Їхні рішення інколи навіть не залежать від їх бажання та прагнень.

Старшокласникам, що проживають в сільській місцевості, притаманна така особливість смислової сфери як відповідальність за себе. Така особливість дозволяє нести відповідальність за свої вчинки, слова, події власного життя, адекватно оцінювати свої можливості. Причиною цього є особливості виховання, певна ментальність, прийняті правила та звичаї, що притаманні сільській місцевості.

Отже, місце проживання формує особливості ціннісно-сислової сфери особистості. Так, особливостями ціннісно-сислової сфери старшокласників, що проживають в сільській місцевості, є адекватність сприйняття зовнішнього світу, адекватна оцінка власних можливостей і своїх цілей, високий рівень відповідальності та виражена цілеспрямованість.

При дослідженні часової перспективи старшокласників було встановлено наступні результати.

Виявлено, що старшокласники, які проживають у сільській місцевості, орієнтовані на негативне минуле. Існують також статистично значущі відмінності між показниками спрямованості у майбутнє та фаталістичного теперішнього (Табл. 3)

Таблиця 3

Статистично значимі відмінності у показниках часових орієнтацій старшокласників

Часові орієнтації	Середні показники у групах		Рівень достовірності p
	X_1^*	X_2^{**}	
Негативне минуле	3,19	2,85	0,01
Майбутнє	3,15	3,4	0,017
Фаталістичне теперішнє	3,10	2,83	0,024

Примітка: X_1^* – показник середнього арифметичного групи старшокласників, що проживають у сільській місцевості; X_2^{**} – показник середнього арифметичного групи старшокласників, які проживають у місті.

Отже, як бачимо, для старшокласників, що проживають у сільській місцевості, загалом притаманна негативна часова перспектива, яка представлена фаталістичним теперішнім і негативним минулим.

Виявлено кілька взаємозв'язків часової орієнтації на негативне минуле зі смисловими установками, що може вказувати на її значимість і важливість для побудови перспективи саме у школярів сільської місцевості. Найбільш важливими, на нашу думку, є зв'язки з вербальною (0,432 при $p=0,05$) та емоційною залежністю (0,464 при $p=0,01$).

Вербальна залежність оцінює тенденцію людини будувати повагу до себе відповідно до думки оточуючих. Встановлено зв'язок часової орієнтації на негативне минуле та вербальної залежності, який вказує, що для осіб, які проживають у сільській місцевості, властива надмірна чутливість до висловлювань на свою адресу, залежність від думки оточуючих. Для них прита-

манною є боязнь критики, намагання уникати конфліктів, боязнь відмовити іншим.

Найважчий зв'язок вказаної вище часової орієнтації з емоційною залежністю людини також свідчить про важливість емоційної підтримки з боку оточуючих для старшокласників з сільської місцевості. Також встановлено, що для досліджуваної вибірки притаманною є прагнення до недосяжної досконалості, гіпервідповідальності, що призводить до інтерпретації подій життя як результату власних дій, власних вчинків. Отже, для старшокласників, які проживають у сільській місцевості, властивою є тенденція сприйняття власного минулого досвіду як негативного і травматичного та фаталістичне ставлення до теперішнього.

Висновок: Отже, емпіричне дослідження, спрямоване на виявлення особливостей ціннісно-сміслової сфери та часової перспективи старшокласників, підтвердило припущення про значення місця проживання для розвитку вищезазначених особистісних характеристик. Перспективами подальших досліджень можуть стати виявлення статевих особливостей впливу місця проживання на особистісні особливості старшокласників.

Список використаних джерел

1. Богомолова Л. Доклад «Быт сельской и городской жизни» : [Электронный ресурс] / Л. Богомолова. –Режим доступа URL <http://ref.rushkolnik.ru/v41266>.
2. Временная перспектива как характеристика психологического времени : [Электронный ресурс]. –Режим доступа : URL <https://ourmind.ru/tag/vremennaya-perspektiva>
3. Городская и сельская культура: [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/gorodskaya-kultura.html>
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика : Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластёнина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с. : [Электронный ресурс]. –Режим доступа : URL <http://www.studfiles.ru/preview/4169649/>
5. Киприянова Е.В. Исследование ценностных ориентаций старшеклассников и управление социализацией личности / Е.В. Киприянова // Обществознание в школе. – 1999. – №2. – С.50–52.
6. Сравнительный анализ образа жизни в деревне, городе, малом городе и поселке : [Электронный ресурс]. –Режим доступа : URL <http://socialpeded.ru>.

7. Чигрин В.О. Соціологія сільської молоді: теоретико-методологічні та методичні основи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра соц. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / В.О. Чигрин. – К., 2008. – 30 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Bogomolova L. Doklad «Byt sel'skoi i gorodskoi zhizni» : [Elektronni resurs] / L. Bogomolova. – URL <http://ref.rushkolnik.ru/v41266>.
2. Vremennaja perspektiva kak harakteristika psihologicheskogo vremeni : [Elektronni resurs] URL <https://ourmind.ru/tag/vremennaya-perspektiva>
3. Gorodskaja i sel'skaja kul'tura : [Elektronni resurs]. URL <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/gorodskaya-kultura.html>
4. Mudrik A.V. Social'naja pedagogika : Ucheb. dlja stud. ped. vuzov : [Elektronni resurs] / Pod red. V.A. Slastenina. – 3-e izd., ispr. i dop. – M.: Izdatel'skii centr «Akademija», 2000. – 200 s. – URL <http://www.studfiles.ru/preview/4169649/>
5. Kiprijanova E.V. Issledovanie cennostnyh orientacii starshklassnikov i upravlenie socializacii lichnosti // Obshestvoznanie v shkole. – 1999. – №2. – S.50–52.
6. Sravnitel'nyi analiz obraza zhizni v derevne, gorode, malom gorode i poselke. [Elektronni resurs] URL <http://socialpeded.ru>.
7. Chyhryn V.O. Sotsiolohiia silskoi molodi: teoretyko-metodolohichni ta metodychni osnovy: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra sots. nauk : spets. 22.00.04 «Spetsialni ta haluzevi sotsiolozii» / V.O. Chyhryn. – K., 2008. – 30 s.

N.I. Pohoril'ska. The residence place influence for value-semantic sphere and temporal perspectives of senior pupils. This article is devoted to the important psychological problem – how the characteristics of life, education, mentality, rules and inherent in rural and urban areas influence for the value-semantic and temporal perspective of senior pupils. That's why it was chosen for the study the residence place influence like a factor in the value-semantic sphere and temporal perspectives of senior pupils. As a result, it was determined that senior pupils who live in rural areas prefer existential and communicative values, but the hedonistic and cognitive leave unattended.

In contrast, high school pupils from the cities prefer status and existential values. Also it was defined how the high school pupils make different values ranging. Both groups put the same values at the first two places: «health» and «good and reliable friends», and the least important is called «creation». It is determined that other values take different places

in different groups. In this article there are also presented differences in temporal perspectives of those groups. Senior pupils from rural areas have a higher level of compliance with the perception of the outside world, adequate assessment of their capabilities and their goals. It is found that the tendency to consider the personal past experience as traumatic and negative and fatalistic attitude to present is inherent for high school students from rural areas. Such a tendency blocks the formation of personal potential of these high school students. Instead, focus on the future perspective, which includes the presence of the objectives, plans and focus on the behavior of their implementation, promotes personal development, can be their direction of development.

The prospects for further research could be the study of gender differences in the residence place influence.

Key words: high school pupils, senior pupils, rural and urban residence, values, terminal and instrumental values, basic semantic formation, temporal perspective.

Received July 11, 2016

Revised August 24, 2016

Accepted September 22, 2016

УДК 159.99

Л.О. Подкоритова

larisa.podkoritova@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ АРТ-ТЕРАПІЇ НА РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Podkorytova L.O. The peculiarities of the art-therapy influence on the development of socionomic sphere specialists' reflection / L.O. Podkorytova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 431–445.

Л.О. Подкоритова. Особливості застосування арт-терапії для розвитку рефлексії фахівців соціономічної сфери. У статті представлено теоретичний аналіз особливостей впливу арт-терапії на розвиток рефлексії фахівців соціономічної сфери. Проаналізовано наукові праці, присвячені дослідженням арт-терапії та рефлексії, і здійснено узагальнення та співставлення отриманих даних.

Визначено зміст поняття «рефлексія» та описано її різновиди за О. Карповим (ситуативна рефлексія, ретроспективна рефлексія, перспективна рефлексія) та Д. Леонтьєвим (інтроспекція, системна рефлексія, квазірефлексія).

Визначено зміст поняття «арт-терапія». Описано особливості арт-терапії як засобу розвитку самопізнання і рефлексії особистості. Зокрема показано, що творчий продукт, перетворюючи діаду «психолог – клієнт» на триаду «психолог – творчий продукт – клієнт», постає як відображення внутрішнього світу особистості, чим і надає можливість для рефлексії.

Описано такі механізми арт-терапевтичного впливу як символічне реконструювання, відсторонення, емоційна децентрація, катарсис, присвоєння соціально-нормативних особистісних смислів та проаналізовано їх вплив на розвиток різних видів рефлексії за О. Карповим та Д. Леонтьєвим.

Виявлено, що застосування арт-терапії сьогодні виходить за межі первинного психотерапевтичного значення; вона активно застосовується також у сфері освіти, зокрема професійної освіти фахівців соціономічної сфери.

Коротко зазначені можливості впровадження арт-терапевтичних технологій у професійну підготовку майбутніх і чинних фахівців соціономічної сфери з метою як їх загального професійного розвитку, так і розвитку рефлексії, зокрема.

Ключові слова: рефлексія, арт-терапія, самопізнання, фахівець, соціономічна сфера, особистість, розвиток, механізми, творчий продукт.

Л.О. Подкорытова. Особенности влияния арт-терапии на развитие рефлексии специалистов социономической сферы. В статье представлен теоретический анализ особенностей влияния арт-терапии на развитие рефлексии специалистов социономической сферы. Были проанализированы научные труды, посвящённые исследованиям арт-терапии и рефлексии, и сделаны обобщения и сопоставления полученных данных.

Определено содержание понятия «рефлексия» и описаны её виды по А. Карпову (ситуативная рефлексия, ретроспективная рефлексия, перспективная рефлексия) и Д. Леонтьевым (интроспекция, системная рефлексия, квазірефлексия).

Определено содержание понятия «арт-терапия». Описаны её особенности как средства развития самопознания и рефлексии личности. В частности, показано, что творческий продукт, преобразуя диаду «психолог – клиент» в триаду «психолог – творческий продукт – клиент», является отражением внутреннего мира человека, чем и даёт возможность для рефлексии.

Описаны такие механизмы арт-терапевтического влияния как символическое реконструирование, отстранение, катарсис, эмоциональная децентрация, присвоение социально-нормативных личностных смыс-

лов. Проаналізовано їх вплив на розвиток різних видів рефлексії по А. Карпову і Д. Леонтьєву.

Обнаружено, что использование арт-терапии на сегодняшний день выходит за границы первичного психотерапевтического значения; она активно используется также в сфере образования, в частности профессионального образования специалистов социомической сферы.

Коротко обозначены возможности внедрения арт-терапевтических технологий в профессиональную подготовку будущих и действующих специалистов социомической сферы с целью как их общего профессионального развития, так и развития рефлексии в частности.

Ключевые слова: рефлексия, арт-терапия, самопознание, специалист, социомическая сфера, личность, развитие, механизм, творческий продукт.

Постановка проблеми. Рефлексія є необхідним компонентом у професійному становленні фахівця соціомічної сфери. Її можна розглядати як одну з базових у структурі професійно значущих якостей психологів, педагогів, соціальних працівників та інших фахівців, які працюють з людьми. Спрямована на визначення та усвідомлення основних компонентів діяльності, поведінки, життєдіяльності взагалі, рефлексія сприяє професійному та особистісному розвитку людини. Рефлексія допомагає фахівцеві сформулювати одержувані результати, визначити цілі подальшої роботи, скоригувати свій професійний розвиток. Рефлексія тут постає не лише як підсумок, але і як старт для постановки нових цілей.

Відповідно, розвиток рефлексії є важливим завданням для фахівців соціомічної сфери. У виконанні цього завдання можуть прислужитися різноманітні психологічні засоби, серед яких чільне місце посідає арт-терапія: творчий продукт, створений у її процесі, дає можливість для глибокої рефлексії, оскільки внутрішнє «Я» людини виявляється у візуальній формі під час образотворчої діяльності [16].

Аналіз досліджень з проблеми. Дослідження змісту та видів рефлексії представлено у працях таких науковців як К. Абульханова-Славська, Н. Алексєєв, Г. Андрєєва, А. Брушлинський, І. Васильєв, Л. Виготський, В. Зарецький, В. Ларцев, І. Ладенко, В. Лекторський, Ю. Кулюткін, О. Лактіонов, О. Леонтьєв, О. Матюшкін; особливості розвитку рефлексії розглянуті у працях І. Семенова, С. Степанова, Г. Щедровицького.

Дослідниками арт-терапії, її теоретичних і методологічних основ є Л. Аметова, М. Андерсен-Уорен, І. Бирюкова, І. Бреусенко-Кузнєцов, О. Будза, М. Бурно, І. Вачков, О. Вознесенська, Ю. Гундєртайло, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Т. Колошина, Е. Кел-

ліш, М. Кисельова, О. Копитін, Л. Лебедева, А. Лоуен, Р. Мартін, В. Нікітін, Л. Мова, Є. Морозова, Л. Подкоритова, Н. Роджерс, К. Росс, О. Скнар, М. Сидоркіна, Ю. Соколов, Г. М. Ферс, Г. Хульбут і багато інших. Згідно досліджень У. Дутчак, Л. Інжієвської, О. Копитіна, В. Кокоренко, Л. Лебедевої, Т. Зінкевич-Євстигнєвої, Н. Пов'якель та інших, одним з ефективних методів розвитку рефлексії у психологів та педагогів є арт-терапія. Так, наприклад, Л. Інжієвська відзначає, що використання арт-технологій в освітньому просторі здійснює сприятливий вплив на особистісно-професійний розвиток студентів, дає їм можливість пізнати і, відповідно, розвинути ті свої якості, уміння та навички, які є необхідними для виконання професійних обов'язків [2]. У наших попередніх публікаціях [12; 13] ми розглядали можливості застосування арт-терапії для самопізнання студентів соціономічної сфери на прикладі студентів-психологів. Виявлено, що арт-терапія спонукає молодь до більш глибокого самопізнання і саморозуміння, стимулює розвиток рефлексії [12; 13].

Однак в цілому питання розвитку рефлексії у фахівців соціономічної сфери засобами арт-терапії недостатньо розкриті у наукових працях.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз особливостей впливу арт-терапії на розвиток рефлексії у фахівців соціономічної сфери.

Завдання статті:

- визначити зміст рефлексії та описати її види;
- визначити особливості арт-терапії як засобу розвитку самопізнання і рефлексії особистості;
- описати основні механізми арт-терапевтичного впливу та проаналізувати їх вплив на розвиток рефлексії;
- визначити можливості впровадження методів арт-терапії для розвитку рефлексії фахівців соціономічної сфери у процесі їх професійного розвитку.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення, систематизація наукових даних.

Виклад основного матеріалу. У цьому дослідженні під терміном «рефлексія» ми розуміємо процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [11, с. 340–341].

У науковій літературі виокремлюють кілька видів рефлексії. Розглянемо ті, до яких ми будемо звертатися у нашій публікації.

Один з найвідоміших дослідників рефлексії О. Карпов визначає такі різновиди рефлексії за «часовим» принципом [3]:

1) ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвідношення своїх дій із ситуацією та їх координації відповідно до умов, що змінюються і власним станом. Поведінковими проявами і характеристиками цього виду рефлексії є, зокрема, час обмірковування суб'єктом своєї поточної діяльності; те, наскільки часто він вдається до аналізу того, що відбувається; ступінь розгорнення процесів прийняття рішення; схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях;

2) ретроспективна рефлексія проявляється в схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності і подій, що відбулися. В цьому випадку предмети рефлексії – передумови, мотиви і причини події; зміст минулої поведінки, а також її результативні параметри і, особливо, допущені помилки. Ця рефлексія виражається, зокрема, в тому, як часто і наскільки довго суб'єкт аналізує й оцінює події, що відбулися, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в ньому;

3) перспективна рефлексія співвідноситься: з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки; плануванням як такої; прогнозуванням можливих фіналів та ін. Її основні поведінкові характеристики: ретельність планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє.

Д. Леонт'єв [10] визначає такі різновиди рефлексії:

1) інтроспекція – пов'язана із зосередженістю на власному стані, власних переживаннях;

2) системна рефлексія – пов'язана з самодистанціюванням і поглядом на себе збоку, що дозволяє охопити одночасно полюс суб'єкта і полюс об'єкта;

3) квазірефлексія – спрямована на об'єкт, який не має відношення до актуальної життєвої ситуації і пов'язана з відривом від актуальної ситуації буття в світі; на думку Д. Леонт'єва, квазірефлексія є формою психологічного захисту – втеча від проблеми, вирішення якої не видно [10].

Д. Леонт'єв також зазначає наявність феномену, який він позначає терміном «арефлексія» – це повна відсутність самоконтролю, зосередженості на зовнішньому інтенціональному об'єкті діяльності [10].

Рефлексія як психологічний феномен не з'являється одразу, а визріває поступово. По суті, про повноцінну рефлексію можна говорити лише у студентські роки. Більше того, у цей період

життя людини рефлексія стає однією з провідних психічних активностей особистості: молода людина зацікавлена собою, своїм внутрішнім світом і його проявами у світі зовнішньому. Вона прагне пізнати, хто вона і яка вона.

У старшому віці рефлексія залишається однією з найбільш важливих психічних активностей у фахівців соціономічної сфери: розуміння себе забезпечує краще розуміння клієнта, сприяє налагодженню ефективної взаємодії та співпраці. Особливо важливим розвиток рефлексивних механізмів є для психологів, основним інструментом професійної діяльності яких є власна особистість.

Рефлексія дає людині можливість усвідомлювати і розуміти свій внутрішній світ, формувати самоставлення, самооцінку, розвивати саморегуляцію. Формування рефлексії є однією з головних умов для формування соціалізованої особистості [4, с. 45–57]

Розвитку рефлексії можуть послужитися багато різних методів і технік. Серед них особливе місце займає арт-терапія – використання мистецтва як терапевтичного фактора [14, с. 34–35].

Основною особливістю арт-терапії, порівняно з іншими заходами психологічного впливу, є її тріадичність: замість звичної діади «психолог – клієнт» маємо тріаду «психолог – творчий продукт – клієнт», де експресивний продукт несе важливі повідомлення індивіда, і відповідно, робить психотерапевтичний альянс «психотерапевтичним трикутником» [7].

Таким чином, слідуючи за вже згадуваною думкою З. Фрейда про те, що кожен раз під час образотворчої діяльності внутрішнє «Я» людини виявляється у візуальній формі [16], можна сказати, що творчий продукт постає як своєрідне психологічне дзеркало для людини. Завдяки цьому дзеркалу людина може здійснювати пізнання свого внутрішнього світу.

Творче самопізнання пов'язується із рефлексією, яка завжди є мікроеволюцією протікання психічних процесів, вихід за межі будь-якої автоматичної поточної діяльності або стану [17].

Сутність творчого самопізнання полягає в актуалізації внутрішніх психічних ресурсів, що сприяють пізнанню причинних закономірностей деструктивного реагування на будь-яку проблему, локалізовану зовні. Внаслідок цього людина може генерувати нові можливості поведінки і реагування на проблемні ситуації, активізувати психічні ресурси, які раніше не використовувала. Продуктом творчої активності самопізнання є багато-

варіантний і альтернативний результуючий ефект. Цей результат пов'язаний з новим рівнем уявлень про себе, усвідомленням свого буття [8].

Використання методів арт-терапії дає можливість отримати відносно безболісний доступ до глибинного психологічного матеріалу і психічних ресурсів людини завдяки різним технікам, які забезпечують опрацювання несвідомих переживань і «підняття» їх на поверхню. Звернення до цього глибинного несвідомого відбувається через образ, метафору. Людина за допомогою малюнка або будь-якого іншого способу творчості на глибинному рівні видає інформацію про свій внутрішній світ. Метафора в арт-терапії – будь-який продукт творчої діяльності, інформація про те, як людина себе почуває і проявляє [7].

Важливо відзначити, що процес самопізнання актуалізується не тільки через безпосередню творчу діяльність самої людини, а й через призму сприйняття, споглядання предметів мистецтва. На тлі аналізу та розуміння практично будь-якого твору мистецтва потрібне глибинне розуміння людиною самої себе, тобто відбувається рефлексія і процес усвідомлення власних чуттєво-духовних структур через призму естетичної насолоди.

У процесі арт-терапевтичної діяльності відбувається загальна активація, залучення різних психічних функцій, усього потенціалу людини для цілеспрямованої реконструкції особистості [6, с. 21].

У цілому, основна мета арт-терапії пов'язана з гармонізацією особистості через розвиток її здатностей самовираження і самопізнання.

Так, згідно феноменологічного підходу, саме в арт-терапевтичному процесі людина знаходить спосіб вирішення своїх проблем. Розглядаючи створений ним творчий продукт, клієнт пізнає себе і самостійно породжує суб'єктивні смисли, які не нав'язуються йому арт-терапевтом [5, с. 15–49].

Психологічний вплив арт-терапії пов'язаний з роботою таких механізмів: символічне реконструювання, відсторонення, емоційна децентрація, присвоєння соціально-нормативних особистісних смислів [1].

Розглянемо можливості впливу цих механізмів на розвиток рефлексії.

1. Символічне реконструювання – механізм, що дозволяє в символічній формі відтворити психотравматичну ситуацію, знайти шляхи її вирішення через переструктурування проблеми і реінтеграцію самої особистості на основі самопізнання.

Якщо використати латинське значення слова «reflexio» – «звернення назад», то можна сказати, що першочергове значення для розвитку рефлексії особистості має саме символічне реконструювання. Завдяки йому людина «звертається назад» до свого минулого, причому нерідко травматичного минулого. Але це минуле постає в емоційно більш прийнятній формі, що уможлиблює психологічну роботу з ним. Завдяки творчому продукту індивід здійснює пізнання свого минулого і своє нинішнє ставлення до нього, досліджує отриманий досвід. Символічне реконструювання, ймовірно, сприяє розвитку перш за все ретроспективної рефлексії, за О. Карповим, яка проявляється в схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності і подій, що відбулися. У цьому випадку предмети рефлексії – передумови, мотиви і причини події; зміст минулої поведінки, а також її результативні параметри і, особливо, допущені помилки. Ця рефлексія виражається, зокрема, в тому, як часто і наскільки довго суб'єкт аналізує і оцінює події, що відбулися, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в ньому [3].

2. Відсторонення – механізм, пов'язаний із визначенням в об'єкті нових малоймовірних значень, які дають можливість побачити нові сторони і значення реальності, що є необхідною умовою конструктивного вирішення конфліктів.

У контексті розвитку рефлексії цей механізм, на нашу думку, має значення для розвитку ситуативної рефлексії, за О. Карповим [3], яка забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвідношення своїх дій з ситуацією та їх координації відповідно до умов, що змінюються і власним станом. Також відсторонення може позитивно впливати на системну рефлексію, яка пов'язана з самодистанціюванням і поглядом на себе збоку, що дозволяє охопити одночасно полюс суб'єкта і полюс об'єкта (за Д. Леонтьєвим) [10].

3. Емоційна децентрація – механізм, що дозволяє вийти за межі емоційної «скутості» і «звуження поля орієнтування» і побачити свою проблему збоку.

Відповідно, цей механізм так само, як і відсторонення, сприяє розвитку системної та ситуативної рефлексії, а також самоаналізу і контролю як рефлексивних механізмів.

4. Катарсис – емоційне відреагування проблеми, механізм, пов'язаний із природою естетичної реакції і обумовлений нею.

Припускаємо, що цей механізм має значення для розвитку інтроспекції, яка пов'язана з зосередженістю на власному стані,

власних переживаннях і визначається як різновид рефлексії, за Д. Леонтьєвим [10]

5. Присвоєння соціально-нормативних особистісних смислів – механізм, забезпечує особистісне зростання і самопізнання людини, спрямований на подолання почуття самотності і допомагає набутти взаєморозуміння у спілкуванні. Заснований на тому, що творче прочитання творів мистецтва і переживання їхнього змісту сприяють відновленню комунікації зі світом [1].

На нашу думку, цей механізм має сприяти розвитку перш за все перспективної рефлексії, за О. Карповим, яка співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки; плануванням як такої; прогнозуванням можливих фіналів, орієнтацією на майбутнє та ін.

Отже, символічне реконструювання як механізм арт-терапевтичного впливу має сприяти розвитку ретроспективної рефлексії; відсторонення та емоційна децентрація – ситуативної та системної рефлексії; катарсис – інтроспекції; присвоєння соціально-нормативних особистісних смислів має спонукати розвиток перспективної рефлексії. Квазірефлексія як непродуктивний захисний механізм може проявлятися під час арт-терапевтичної роботи і, водночас, коригуватися. У цілому під час арт-терапії відбувається розвиток рефлексії особистості. Це, зокрема, підтверджує наше дослідження, проведене разом із Л. Сух [15].

Зрозуміло, що всі арт-терапевтичні механізми мають позитивний вплив і на рефлексію в цілому, і на різні її види, однак, аналіз змісту кожного механізму дає можливість припустити його визначальний вплив на той чи інший різновид рефлексії. Емпірична перевірка описаних теоретичних положень становить одну з перспектив подальших досліджень.

У цій праці ми також згадали про можливий вплив арт-терапевтичних механізмів на окремі рефлексивні механізми (самоаналіз і контроль). Надалі ми плануємо здійснити більш детальний аналіз впливу арт-терапії на різні рефлексивні механізми.

Отже, арт-терапія є продуктивним засобом розвитку рефлексії і досягає терапевтичного ефекту через вільне творче самовираження. У ході проведення арт-терапії людина усвідомлює свою внутрішню цілісність, відкриває в собі активного діяча, який характеризується відповідальністю та ініціативністю; іншими словами, людина починає на більш глибокому рівні розуміти та усвідомлювати саму себе. Важливо відзначити, що терапевтич-

на функція арт-терапії можлива тільки в тому випадку, якщо у клієнта є можливість для вільного самовираження у творчій діяльності, якщо він не обмежується творчими і соціальними шаблонами, стереотипами та рамками.

Зазначимо також, що і в нашій країні, і за кордоном арт-терапія дедалі більше використовується як засіб гармонізації і розвитку психіки людини не лише у психотерапевтичному, а й в освітньому процесі.

Застосування арт-технологій має місце перш за все у процесі професійної підготовки та супроводу професійного становлення фахівців соціономічної сфери. Використання арт-терапевтичних методів в освіті дозволяє студентам здійснювати рефлексію свого руху в освоєнні професії, аналізувати свої особистісні особливості, діагностувати рівень розвитку професійної самосвідомості тощо.

Так, Л. Лебедева вбачає такі можливості для впровадження арт-технологій у вищу професійну освіту:

- частково, у вигляді окремих прийомів, техніки, процедур у конкретних виховних справах (заходах) в період різних педагогічних практик;
- як складовий компонент загальнопедагогічної технології в літніх оздоровчих таборах (дозвілля дітей, різні форми виховної роботи);
- як систему арт-терапевтичної роботи з дітьми в процесі волонтерської практики у сфері додаткової освіти (в установах соціально-психологічної допомоги, центрах дитячої творчості, притулках, дитячих будинках, на експериментальних майданчиках);
- спільно з викладачами з арт-терапії, психологами, соціальними педагогами у формі супервізій;
- у роботі студентських клубів, молодіжних неформальних об'єднань тощо [9].

Застосування арт-терапевтичних засобів для професійного розвитку актуально не лише для майбутніх, а й для чинних фахівців соціономічної сфери. Це, можливо, у формі спеціальних курсів підвищення кваліфікації, окремих тематичних семінарів, майстер-класів, лекторіїв з практичними елементами тощо.

Застосування арт-терапії у процесі професійної підготовки та супроводу професійного становлення фахівців соціономічної сфери сприяє як їх цілісному професійному розвитку, так і зокрема розвитку рефлексії як важливої професійної якості.

Висновки.

1. Показано, що арт-терапія є ефективним методом розвитку рефлексії у фахівців соціономічної сфери.

2. Представлено теоретичний аналіз впливу на розвиток рефлексії таких механізмів як символічне реконструювання, відсторонення, емоційна децентрація, присвоєння соціально-нормативних особистісних смислів. При цьому виявлено, що символічне реконструювання може сприяти розвитку ретроспективної рефлексії; відсторонення та емоційна децентрація – ситуативної та системної рефлексії; катарсис – інтроспекції; присвоєння соціально-нормативних особистісних смислів може спонукати розвиток перспективної рефлексії.

3. Визначено, що застосування арт-терапії сьогодні виходить за межі первинного психотерапевтичного значення і застосовується також в сфері освіти. Зокрема виявлені такі можливості впровадження арт-терапії у професійну підготовку, супровід і підвищення кваліфікації фахівців соціономічної сфери: спеціальні курси підвищення кваліфікації, тематичні семінари, тренінги, майстер-класи, лекторії, супервізії, часткове впровадження у вигляді окремих прийомів, техніки, процедур під час професійного навчання.

Перспективи подальших розвідок убачаються в теоретичному аналізі впливу арт-терапії на рефлексивні механізми, а також емпіричній перевірці сформульованих теоретичних положень щодо впливу механізмів арт-терапії на розвиток рефлексії, різних видів і механізмів.

Список використаних джерел

1. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
2. Інжигєвська Л. А. Арт-технології в особистісно-професійному розвитку майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту / Л. А. Інжигєвська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [редкол.: С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : А.С.К., 2012. – С. 314–318.
3. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – Ярославль : Аверс Пресс, 2002. – 303 с.
4. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.

5. Келиш Э. В поисках смысла визуальных образов // Арт-терапия в эпоху постмодерна / Э. Келиш, А. И. Копытин. – СПб. : Речь ; Семантика, 2002. – С. 15–49.
6. Козлов В. В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души / В. В. Козлов. – Ярославль : Гала, 2009. – 331 с.
7. Колошина Т.Ю. Арт-терапия: методические рекомендации / Т. Ю. Колошина. – М. : Изд-во Института психотерапии и клинической психологии, 2002. – 84 с.
8. Кроник А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. Кроник, Р. Ахмеров. – М. : Смысл, 2003. – 145 с.
9. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании : Монография / Л. Д. Лебедева. – СПб. : ЛОИРО, 2001. – 320 с.
10. Леонтьев Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 110–135.
11. Петровский А. В. Психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
12. Подкоритова Л. О. Особливості самопізнання студентів за умови використання арт-терапевтичного комплексу «П'ять чуттів» / Л. О. Подкоритова // Технології розвитку інтелекту : Відкритий електронний журнал лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Вип. 1. - № 9. – 2015. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://psytir.org.ua/upload/journals/9/authors/2015/Podkorytova_Larysa_Oleksandrivna_Osoblyvosti_samopiznannya_studentiv_za%20umovy_vykorystannya_art_terapevtychnogo_kompleksu_pyat_chuttiv.pdf
13. Подкоритова Л. О. Застосування арт-терапії для самопізнання студентів соціономічної сфери / Л. О. Подкоритова // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Вип. 7. – К., 2015. – Том IX. – С. 201–208.
14. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 1998. – 752 с.
15. Сух Л. О. Рефлексія як умова професійного самовдосконалення студентів-психологів / Л. О. Сух // Професійний розвиток та становлення особистості сучасного фахівця в умовах

- освітнього простору. Матеріали V-ї Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції / За ред. Р. П. Попелюшко; М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. практич. психол. та педагог. – Хмельницький: ПП Гонта, 2016. – С. 162–165.
16. Фрейд З. Техника психоанализа / З. Фрейд ; пер. с нем. А. М. Боковников. – М. : Академический Проект, 2008. – 292 с.
 17. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит, 1995. – 800 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Izotova E. I. Jemocional'naja sfera rebenka: Teorija i praktika : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. uchebn. zavedenij / E. I. Izotova, E. V. Nikiforova. – М. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. – 288 s.
2. Inzhy'vevs'ka L. A. Art-texnologiyi v osoby'stisno-profesijnomu rozvy'tku majbutnix psy'xologiv, yaki zdobuvayut' drugu vy'shhu osvitu / L. A. Inzhy'vevs'ka // Aktual'ni problemy' psy'xologiyi : zb. nauk. prac' Insty'tutu psy'xologiyi im. G. S. Kostyuka NAPN Ukrainy' / [redkol.: S. D. Maksymenko (gol. red.) ta in.]. – К. : A.S.K., 2012. – S. 314–318.2. Inzhiev's'ka L. A. Art-tehnologii v osobistisno-profesijnomu rozvitku majbutnih psihologiv, jaki zdobuvajut' drugu vishhu osvitu / L. A. Inzhiev's'ka // Aktual'ni problemi psihologii : zb. nauk. prac' Institutu psihologii im. G. S. Kostjuka NAPN Ukraini / [redkol.: S. D. Maksimenko (gol. red.) ta in.]. – К. : A.S.K., 2012. – S. 314–318.
3. Karpov A. V. Psihologija refleksi / A. V. Karpov, I. M. Skitjaeva. – Jaroslavl' : Avers Press, 2002. – 303 s.
4. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ejo diagnostiki / A. V. Karpov // Psihologicheskij zhurnal. – 2003. – T. 24. – № 5. – S. 45–57.
5. Kelish Je. V poiskah smysla vizual'nyh obrazov // Art-terapija v jepohu postmoderna / Je. Kelish, A. I. Kopytin. – SPb. : Rech'; Semantika, 2002. – S. 15–49.
6. Kozlov V. V. Psihologija tvorcestva: svet, sumerki i temnaja noch' dushi / V. V. Kozlov. – Jaroslavl' : Gala, 2009. – 331 s.
7. Koloshina T. Ju. Art-terapija: metodicheskie rekomendacii / T. Ju. Koloshina. – М. : Izd-vo Instituta psihoterapii i klinicheskoy psihologii, 2002. – 84 s.

8. Kronik A. Kauzometrija. Metody samopoznaniya, psiho-dagnostiki i psihoterapii v psihologii zhiznennogo puti / A. Kronik, R. Ahmerov. – M. : Smysl, 2003. – 145 s.
9. Lebedeva L. D. Pedagogicheskie osnovy art-terapii v obra-zovanii : Monografija / L. D. Lebedeva. – SPb. : LOIRO, 2001. – 320 s.
10. Leont'ev D. A. Refleksija «horoshaja» i «durnaja»: ot ob#jasnitel'noj modeli k differencial'noj diagnostike / D. A. Leont'ev, E. N. Osin // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. – 2014. – T. 11. – № 4. – S. 110–135.
11. Petrovskij A. V. Psihologicheskij slovar' / A. V. Petrovskij, M. G. Jaroshevskij. – M. : Politizdat, 1990. – 494 s.
12. Podkorytova L. O. Osobly'vosti samopiznannya studentiv za umovy' vy'kory'stannya art-terapevty'chnogo kompleksu «P'yat' chuttiv» / L. O. Podkory'tova // Texnologiyi rozvy'tku intelektu : Vidkry'ty'j elektronny'j zhurnal laboratorii suchasny'x informacijny'x texnologij navchannya Insty'tutu psy'xologiyi imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrainy'. – Vy'p. 1. – # 9. – 2015. – [Elektronny'j resurs] – Rezhy'm dostupu :http://psytir.org.ua/upload/journals/9/authors/2015/ Podkorytova_Larysa_Oleksandrivna_Osoblyvosti_samopiznannya_studentiv_za%20umovy_vykorystannya_art_terapevtychnogo_kompleksu_pyat_chuttiv.pdf
13. Podkorytova L. O. Zastosuvannya art-terapiyi dlya samo-piznannya studentiv socionomichnoyi sfery' / L. O. Pod-kory'tova // Aktual'ni problemy' psy'xologiyi : Zb. nauk. prac' / Insty'tut psy'xologiyi imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrainy'. – Tom IX. – Zagalna psychologiya. Istory'chna psychologiya. Etnichna psychologiya. – Vyp. 7. K., 2015. – S. 201–208.
14. Psihoterapevticheskaja jenciklopedija / pod red. B. D. Kar-vasarskogo. – SPb. : Piter, 1998. – 752 s.
15. Suh L. O. Refleksiya yak umova profesijnogo samovdosko-nalennya studentiv-psy'xologiv / L. O. Suh // Profesijny'j rozvy'tok ta stanovlennya osoby'stosti suchasnogo faxivcya v umovax osvith'ogo prostoru. Materialy' V-yi Vseukrayins'koyi students'koyi naukovy-prakty'chnoyi konferenciyi / Za red. R. P. Popelyushko / M-vo osvity' i nauky' Ukrainy', Hmel'ny'cz'ky'j nacz. un-t, Kaf. prakt. psy'xol. ta pedagog. – Hmel'ny'cz'ky'j: PP Gonta, 2016. – S. 162–165.
16. Frejd Z. Tehnika psihoanaliza / Z. Frejd ; per. s nem. A. M. Bokovnikov. – M. : Akademicheskij Proekt, 2008. – 292 s.

17. Shhedrovickij G. P. Izbrannye trudy / G. P. Shhedrovickij. – M. : Shk. Kul't. Polit, 1995. – 800 s.

L.O. Podkorytova. The peculiarities of the art-therapy influence on the development of socio-economic sphere specialists' reflection. The article represents the results of the theoretical analysis of the art-therapy influence on the development of socio-economic sphere specialists' reflection. The science researches concerning art-therapy and reflection are analyzed in the article. The received data is generalized and compared.

The definition of the term «reflection» is given in the article. Different types are described: 1) by O. Karpov (situational reflection, retrospective reflection, perspective reflection); 2) by D. Leontiev (introspection, system reflection, quasireflection).

The definition of the term «art-therapy» is given in the article. The peculiarities of the art-therapy as a means for development of reflection and self-knowledge are described. It is shown that the creative product exchanging the dyad «psychologist – client» into the triad «psychologist – creative product – client» becomes the reflection of person's inner word. In this way creative product gives the possibilities for person's reflection.

Such art-therapy mechanisms are described like: symbolic reconstruction, removal, emotional decentration, catharsis, appropriation of social-normative personal senses. Their influence on different types of reflection is analyzed by O. Karpov and by D. Leontiev.

It is found that art-therapy is used not for therapy only but for education. Particularly art-therapy is used for professional education of socio-economic sphere specialists.

There is the short review of possibilities of introduction of art-therapy technologies into professional training of socio-economic sphere specialists for the purpose of their general development and development of their reflection particularly.

Key words: reflection, art-therapy, self-knowledge, specialist, socio-economic sphere, personality, development, mechanism, creative product.

Received July 05, 2016

Revised August 21, 2016

Accepted September 21, 2016

Взаємозв'язок ризикової та суїцидальної поведінки у підлітків (вивчення репрезентативної вибірки в Україні)

Rakhimkulova A.S. The correlation between adolescent risky and suicidal behavior (study of a representative sample in Ukraine) / A.S. Rakhimkulova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 446–469.

А.С. Рахімкулова. Взаємозв'язок ризикової та суїцидальної поведінки у підлітків (вивчення репрезентативної вибірки в Україні). У статті презентовано результати дослідження розповсюдженості різних типів ризикової поведінки серед підлітків в Україні. Наведено та порівняно данні стосовно відмінностей у психологічних конструктах кожного з видів ризикової поведінки, що розглядаються – самоушкоджуюча поведінка, зловживання ПАР, небезпечна сексуальна поведінка, насильство, невинуватий ризик, порушення харчової поведінки. Статистично зафіксовано та представлено вікові та статеві відмінності в отриманих даних. Досліджено зв'язок між ризиковою поведінкою та інтенсивністю суїцидальної активності у підлітків. Проаналізовано, які загальні психологічні особливості ризикової поведінки у підлітків можна розглядати як предиктори можливої суїцидальної активності. Додатково оцінено, як кластеризація різних видів ризикової поведінки інтенсифікує процес суїцидальності у підлітків. Проаналізовано особливості сімейних стосунків у підлітків із ризиковою та суїцидальною поведінкою. Представлено та інтерпретовано характеристики емоційно-афективного, когнітивного та соціального функціонування підлітків із різними видами ризикової поведінки, в тому числі представлено дані з рівня депресії та тривожності у кожній групі підлітків. Описано особливості стресостійкості підлітків із ризиковою поведінкою, описано особливості реагування підлітків із ризиковою поведінкою на стресові події та домінуючі серед них копінг-стратегії. Порівняно конструкти самооцінки у підлітків із ризиковою поведінкою. Виділено найбільш небезпечні з точки зору можливої суїцидальності групи ризикової поведінки.

Ключові слова: ризикова поведінка підлітків, ризикова поведінка в Україні, суїцидальна поведінка, суїцидальна активність, взаємозв'язок ризикової та суїцидальної поведінки.

А.С. Рахимкулова. Взаимосвязь рискового и суицидального поведения у подростков (изучение репрезентативной выборки в Украине). В статье представлены результаты исследования распространенности различных типов рискового поведения среди подростков в Украине. Презентованы и сравнены данные относительно отличий в психологических конструктах каждого из рассматриваемых видов рискового поведения – самоповреждающего поведения, злоупотребления ПАВ, небезопасное сексуальное поведение, насилие, неоправданный риск жизнью и здоровьем, нарушения пищевого поведения. Статистически зафиксированы и представлены возрастные и половые отличия в полученных данных. Исследована связь между рисковым поведением и интенсивностью суицидальной активности у подростков. Проанализировано, какие общие психологические особенности рискового поведения у подростков можно рассматривать как предикторы возможной суицидальной активности. Дополнительно оценено, как кластеризация разных видов рискового поведения интенсифицирует процесс суицидальности у подростков. Проанализированы особенности семейных отношений у подростков с рисковым и суицидальным поведением. Представлены и интерпретированы характеристики эмоционально-аффективного, когнитивного и социального функционирования подростков с различными видами рискового поведения, в том числе представлены данные об уровнях депрессии и тревожности по каждой из групп подростков. Описаны особенности стрессоустойчивости подростков с рисковым поведением, описаны особенности реагирования подростков с рисковым поведением на стрессовые события и доминирующие при этом среди таких подростков копинг-стратегии. Сравнены конструкты самооценки у подростков с рисковым поведением. Выделены наиболее опасные с точки зрения возможной суицидальности группы рискового поведения.

Ключевые слова: рисковое поведение подростков, рисковое поведение в Украине, суицидальное поведение, суицидальная активность, взаимосвязь рискового и суицидального поведения.

Постановка проблеми. Останнім часом увагу дослідників привертає поступовий ріст рівня суїцидальної активності серед підлітків в Україні і в світі, і перш за все зростання кількості завершених суїцидальних спроб [4, с.55; 5, с. 8]. Хоча імпульсивний суїцид більш поширений серед підлітків, ніж серед інших вікових категорій [2, 12], більшість учених розглядають суїцидальність як процес, що проходить певну кількість етапів та підкоряється певним закономірностям [5, 11].

Як один із предикторів можливої суїцидальної активності у підлітковому віці деякі вчені, особливо європейські та американські, розглядають ризикову поведінку підлітків [8, с.289].

Аналіз останніх досліджень. Хоча сам термін «ризикова поведінка» більш розповсюджений у західній медичній психо-

логії, наслідки залученості підлітків до такої поведінки можна спостерігати у кожній розвиненій та менш розвиненій країнах. Крім того, дослідники ВООЗ останнім часом постійно привертають увагу до довгострокових наслідків ризикової поведінки підлітків, оскільки 35% глобального тягару хвороби бере початок у підлітковому віці [9].

Сучасні дослідники пропонують розглядати як ризикову наступні форми поведінки, більшість з яких починається у підлітковому віці [6, 24]:

- усі види поведінки, пов'язані з нанесенням фізичного пошкодження (наприклад, насильство, навмисна чи ненавмисна самоушкоджуюча поведінка, суїцид);
- сексуальна поведінка, що може призвести до незапланованої вагітності чи зараженню інфекціями, що передаються статевим шляхом, у т.ч. ВІЛ;
- зловживання алкоголем та іншими наркотичними засобами, тютюнопаління;
- невинуватий ризик (наприклад, небезпечне водіння та т.ін.);
- антисоціальна поведінка;
- нездорова харчова поведінка;
- недостатнє фізичне навантаження.

В Україні, на жаль, дуже мало аналогічних широкомасштабних досліджень ризикової поведінки серед підлітків, що дозволили би запропонувати на національному рівні ефективні превентивні методи та методи мінімізації наслідків ризикової поведінки.

Мета статті: Висвітлити взаємозв'язок ризикової та суїцидальної поведінки у підлітків, опираючись на результати проведеного дослідження.

Виклад основного матеріалу. У 2012 році групою молодих учених під керівництвом доктора медичних наук професора кафедри клінічної психології Одеського національного університету імені І.І.Мечнікова Розанова В. А. було проведено дослідження на базі середніх загальноосвітніх шкіл м. Одеси. У дослідженні, що було узгоджено із місцевим управлінням освіти та погоджено із батьками, взяли участь підлітки 12-18 років, загалом 603 особи, що навчаються у загальних школах, спеціалізованих ліцеях та гімназіях, а також у школах-інтернатах. Метою дослідження було проаналізувати психологічні особливості ризикової поведінки у підлітків та виявити такі психологічні конструкти ризикової поведінки, які можна було б розглядати як предиктори суїцидаль-

ної активності. Додатково нами були проаналізовані дані стосовно стану суїцидальної активності серед підлітків, що практикують різні види ризикової поведінки (самоушкоджуюча поведінка, зловживання ПАР, небезпечна сексуальна поведінка, насильство, невинуватий ризик, порушення харчової поведінки).

Після первинної обробки отриманих даних упродовж 1 календарного місяця проведена серія інтервенцій у формі групової та індивідуальної роботи із підлітками. Інтервенції були спрямовані на пошук найбільш доцільного методу/батареї методів мінімізації негативних наслідків ризикової поведінки підлітків. Загалом в інтервенціях взяли участь більше 96% від початкової кількості учасників дослідження.

Із 603 осіб, що взяли участь, 46,93% було хлопців (283 особи), 53,07% – дівчат (320 осіб). Вік учасників дослідження розподілявся наступним чином: 12-13 років – 7,13% (43 особи), 14-15 років – 67,82% (405 осіб), 16-18 років – 25,70% (155 осіб). Взагалі, близько 47% підлітків (283 особи) заявили про регулярну залученість (не одноразове опробування) до того чи іншого виду ризикової поведінки, при чому близько 7% (41 особи) з них були залучені до кластеризованої ризикової поведінки. Загалом, отримані дані про розповсюдження ризикової поведінки відповідно до віку та статі підлітків співпадає із даними, отриманими дослідниками у інших європейських та неєвропейських країнах [3, с. 19; 6, с. 35-38; 7, с. 21; 8, с. 290].

Про суїцидальні спроби загалом повідомило майже 6% підлітків. За 2 тижні до дослідження намагалися покінчити собою 0,3% підлітків (усі хлопці 14-15 років), за 6 місяців, що передували дослідженню – 5,6% підлітків (10 хлопців, 24 дівчини). До пасивної суїцидальності – думки про смерть, про самогубство, планування самогубства – схилиються майже третина підлітків, що взяли участь у дослідженні, більшість з них – дівчата (Рисунки 1 та 2):

Серед видів ризикової поведінки найбільш поширеною серед підлітків в Україні були групи зловживання алкоголем і тютюном: лише 41,98% (254 особи) повідомили, що ніколи не пробували алкоголь та 56,46% (341 особа) стверджували, що ніколи не курили сигарети. При цьому вживають алкоголь кілька разів протягом однієї доби 7,76% (47 осіб) підлітків, а 9,77% (59 осіб) підлітків викурюють більше 10 сигарет на добу.

Стурбованість викликає той факт, що регулярне зловживання алкоголем і тютюном є більш поширене серед дівчат, ніж серед хлопців (Рисунки 3 та 4).

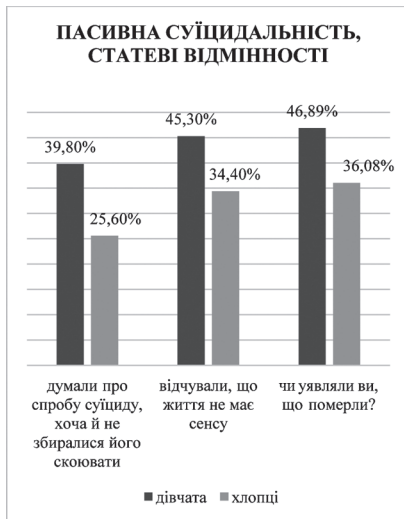


Рисунок 1. Статеві відмінності у розповсюдженні пасивної суїцидальності серед підлітків

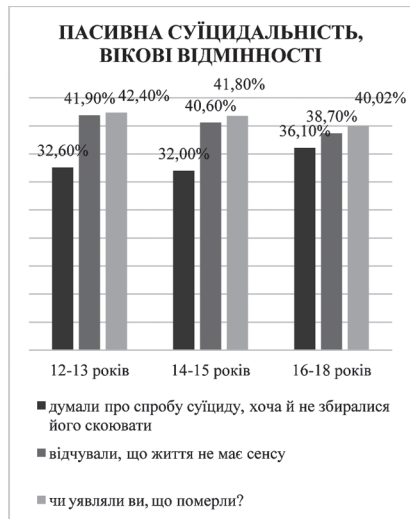


Рисунок 2. Вікові відмінності у розповсюдженні пасивної суїцидальності серед підлітків



Рисунок 3. Статеві відмінності у зловживанні алкоголем серед підлітків



Рисунок 4. Статеві відмінності у розповсюдженості тютюнопаління серед підлітків

Зловживання наркотичними засобами не поширене серед підлітків в Україні – регулярне вживання наркотичними засобами визнали лише 1,16% (7 осіб) підлітків.

Рівні зловживання психоактивними речовинами статистично значимо корелюють з віком підлітків – по мірі дорослішання все більше підлітків активно зловживають алкоголем, тютюном та наркотиками ($\chi^2 = 25,852$; $p=0,00001$). Величезний вплив на схильність підлітків до зловживання ПАР має специфіка відносин, що склалася у родинах підлітків. Особливо можна виділити такі аспекти як спостереження зловживанням ПАР в одного з батьків (для тютюнопаління $\chi^2 = 85,556$; $p=0,00001$; для зловживання алкоголем $\chi^2 = 77,327$; $p=0,00001$, для наркотиків $\chi^2 = 16,186$; $p=0,00001$), низький батьківський контроль ($\chi^2 = 25,85$; $p=0,00001$) та відсутність батьків у житті підлітка ($\chi^2 = 37,419$; $p=0,00001$).

У підлітків, що зловживають ПАР, спостерігаються більш високі рівні депресії ($\chi^2 = 9,030$; $p=0,001$), поведінкові порушення ($\chi^2 = 5,898$; $p=0,001$), емоційні труднощі ($\chi^2 = 12,715$; $p=0,004$). При цьому депресія в таких підлітків корелює із суїцидальністю ($P=0,52$), емоційними труднощами ($P=0,57$), ускладненістю у прийнятті рішень ($P=0,53$), відчуттям, що підліток не може справитися із проблемами ($P=0,43$). Депресія в них негативно корелює із ступенем близькості відносин сім'ї ($P=-0,42$). Емоційні труднощі на тому ж рівні, що і депресія, корелюють із відчуттям, що підліток не може справитися із проблемами ($P=0,43$), а також із відчуттям смутку ($P=0,57$), невдоволеністю життям ($P=0,45$), втратою інтересу до оточуючого ($P=0,45$) та відчуттям себе невдахою ($P=0,42$). В той же час нам не вдалося виявити зв'язок із підвищеними рівнями тривожності ($\chi^2 = 2,747$; $p=0,25$) та гіперактивністю ($\chi^2 = 0,338$; $p=0,5$). Підлітки, що зловживають ПАР, більш гостро реагують на стресові події, оскільки в них значно вище показники суб'єктивно сприймаемого стресу, ніж у інших підлітків ($\chi^2 = 14,363$; $p=0,0008$). Рівні стресу, що суб'єктивно сприймаються, значно корелюють із відчуттям самотності у підлітків, що зловживають ПАР ($P=0,43$) і супроводжуються постійним відчуттям, що підліток не може справитися зі своїми проблемами ($\chi^2 = 4,021$; $p=0,04$). При цьому найпоширенішим методом копингу серед підлітків зі схильністю до зловживання ПАР є уникнення ($\chi^2 = 10,352$; $p=0,001$), менш поширеним – звертання по допомогу у разі суїцидальної спроби ($\chi^2 = 13,413$; $p=0,0002$).

Дослідники досить часто звертають увагу на зв'язок між зловживанням ПАР та негативними переживаннями особистості. У нашому дослідженні нам також вдалося виявити взаємозумовленість між зловживанням ПАР у підлітків та деякими негативними переживаннями (Таблиця 1):

Таблиця 1

**Пов'язаність схильності до зловживанням ПАР
із негативними емоційними переживаннями**

зв'язок виявлено		зв'язок не виявлено	
втрата інтересу до оточуючого	$\chi^2 = 29,481$; $p=0,00001$	самокритичність	$\chi^2 = 4,459$; $p=0,1$
		самотність	$\chi^2 = 4,304$; $p=0,1$
дратівливість	$\chi^2 = 13,678$; $p=0,001$	невдоволення собою	$\chi^2 = 4,04$; $p=0,1$
сприйняття себе невдахою	$\chi^2 = 10,765$; $p=0,004$	відчуття марності	$\chi^2 = 3,861$; $p=0,1$
		песимізм	$\chi^2 = 2,590$; $p=0,3$
невдоволеність життям	$\chi^2 = 13,443$; $p=0,003$	відчуття провини	$\chi^2 = 2,281$; $p=0,3$
смуток	$\chi^2 = 8,579$; $p=0,01$	відчуття покарання	$\chi^2 = 0,875$; $p=0,6$

Нам вдалося виявити кореляції між негативними емоційними переживаннями у підлітків, що зловживають ПАР, та рівнем депресії ($P=0,71$), емоційними труднощами ($P=0,57$) та підвищеними рівнями суб'єктивного сприйняття стресу ($P=0,43$).

Щодо кластеризації цього виду ризикової поведінки з іншими видами ризикової поведінки, зловживання ПАР найчастіше пов'язано із порушенням сексуальної поведінки ($\chi^2 = 66,798$; $p=0,00001$), пропуском школи ($\chi^2 = 20,388$; $p=0,00001$), інтернет-залежністю ($\chi^2 = 20,196$; $p=0,0001$), насильством ($\chi^2 = 14,078$; $p=0,0002$), войовничістю ($\chi^2 = 11,256$; $p=0,0001$), відсутністю занять спортом ($\chi^2 = 10,202$; $p=0,001$), інтернет-насильством ($\chi^2 = 7,637$; $p=0,0001$), агресивністю ($\chi^2 = 5,858$; $p=0,01$). При цьому підлітки, що зловживають ПАР, зазвичай, визнають наявність труднощів із іншими людьми ($\chi^2=4,410$; $p=0,003$).

Значний зв'язок між зловживанням ПАР у підлітків можна відзначити і стосовно самоушкоджуючої поведінки ($\chi^2 = 22,583$; $p=0,00001$) та всіх етапів суїцидальної активності – думок, намірів, спроб ($\chi^2 = 19,5777$; $p=0,0001$). У підлітків, що зловживають ПАР, суїцидальна активність пов'язана з рівнем депресії ($P=0,52$), самотністю ($P=0,54$), почуттям смутку ($P=0,49$), невдоволеністю життям ($P=0,41$), втратою інтересу до оточуючого ($P=0,41$).

Рідше за інших підлітків, які зловживають ПАР, про самогубство міркують ті, що палять понад 10 цигарок на добу, а найчастіше – підлітки, що вживають алкоголь 4 рази на тиждень та частіше (Рисунок 5). Про найбільшу рішучість у зверненні самогубства повідомляють підлітки, що регулярно вживають наркотичні засоби (Рисунок 5).



Рисунок 5. Вплив зловживання різними ПАР на інтенсивність суїцидальних думок у підлітків

Процент підлітків, що намагалися покінчити із своїм життям, значно більший серед підлітків, що надмірно палять та вживають наркотичні засоби, ніж серед підлітків, що зловживають алкоголем. Підлітки, що зловживають наркотиками, вдавалися до суїцидальних спроб набагато частіше, ніж інші підлітки, що зловживають ПАР, як протягом двох тижнів, що передували дослідженню, так і протягом останніх 6 місяців (Рисунок 6).



Рисунок 6. Суїцидальні спроби у підлітків, що зловживають ПАР

Друга за поширеністю група видів ризикової поведінки підлітків в Україні стала група невинуваченого ризику своїм життям та здоров'ям – лише 46,43% підлітків звітували, що постійно уникали дій, які могли б призвести до нещасного випадку або серйозних травм (наприклад, катання на автобусі, зачепившись за нього позаду). Серед підлітків, що невинувачено ризикують своїм життям, майже вдвічі більше хлопців, аніж дівчат (Рисунок 7). Більш за всіх до такої ризикової активності схильні підлітки 12-13 та 16-18 років, хоча до кластеризованої ризикової поведінки схильні підлітки 14-15 років (Рисунок 8).



Рисунок 7. Статеві відмінності у розповсюдженні невинуваченого ризику серед підлітків

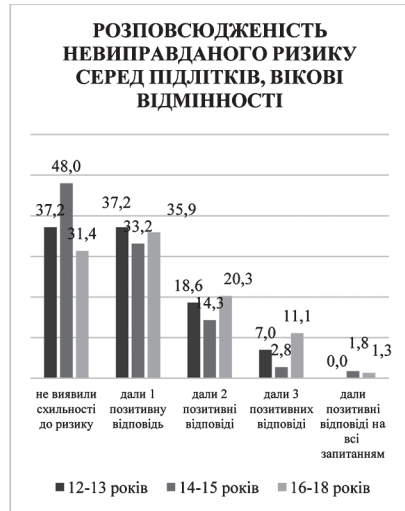


Рисунок 8. Вікові відмінності у розповсюдженні невинуваченого ризику серед підлітків

У нашому дослідженні не вдалося виявити суттєвих зв'язків між невинуваченом ризиком та особливостями сімейного життя підлітків, окрім низького батьківського контролю ($\chi^2 = 6,424$; $p = 0,04$) та тенденцією до зловживання алкоголем з боку батьків ($\chi^2 = 16,185$; $p = 0,0001$).

Підлітки, схильні до невинуваченого ризику життям, частіше за інших повідомляють про пропуск школи ($\chi^2 = 10,084$; $p = 0,001$), труднощі у відносинах з однолітками ($\chi^2 = 4,714$; $p = 0,02$) та проблеми з поведінкою ($\chi^2 = 4,599$; $p = 0,03$).

Невиправданий ризик своїм життям кластеризується із воїновничістю ($\chi^2 = 31,763$; $p = 0,00001$), зловживанням алкоголем ($\chi^2 = 25,9888$; $p = 0,00001$), наркотиками ($\chi^2 = 23,796$; $p = 0,00001$), насильством ($\chi^2 = 19,654$; $p = 0,00001$), тютюнопалінням ($\chi^2 = 16,884$; $p = 0,00001$), раннім початком сексуального життя ($\chi^2 = 24,744$; $p = 0,00001$), надлишком сексуальних партнерів ($\chi^2 = 11,500$; $p = 0,0007$),

Досить несподіваним було знаходження зв'язку між невиправданим ризиком і фактом зазнавання фізичного ($\chi^2 = 3,958$; $p = 0,04$), сексуального ($\chi^2 = 4,696$; $p = 0,03$) та інтернет-насильства ($\chi^2 = 8,356$; $p = 0,003$).

Група підлітків, що невиправдано ризикують своїм життям, також має більш високі показники самоушкоджуючої поведінки ($\chi^2 = 14,161$; $p = 0,0002$) та суїцидальної активності, ніж звичайні підлітки ($\chi^2 = 17,345$; $p = 0,0002$). Суїцидальність у ризикуючих підлітків корелює із рівнями їх депресії ($P=0,44$) та відчуттям самотності ($P=0,41$).

Найбільший процент тих, хто серйозно розмірковує про звершення самогубства, можна зустріти серед підлітків, що практикують зачепінг та катаються на проїжджій частині без шолома (Рисунок 9).



Рисунок 9. Суїцидальні думки у підлітків, що невиправдано ризикують своїм життям

Підлітки, що займаються зачепінгом і катаються без шолома, також мають найбільший процент суїцидальних спроб протягом останніх 6 місяців, як порівняно із підлітками, що уникають невинновданого ризику, так і порівняно із підлітками, що також, не задумуючись, ризикують своїм життям (Рисунок 10).

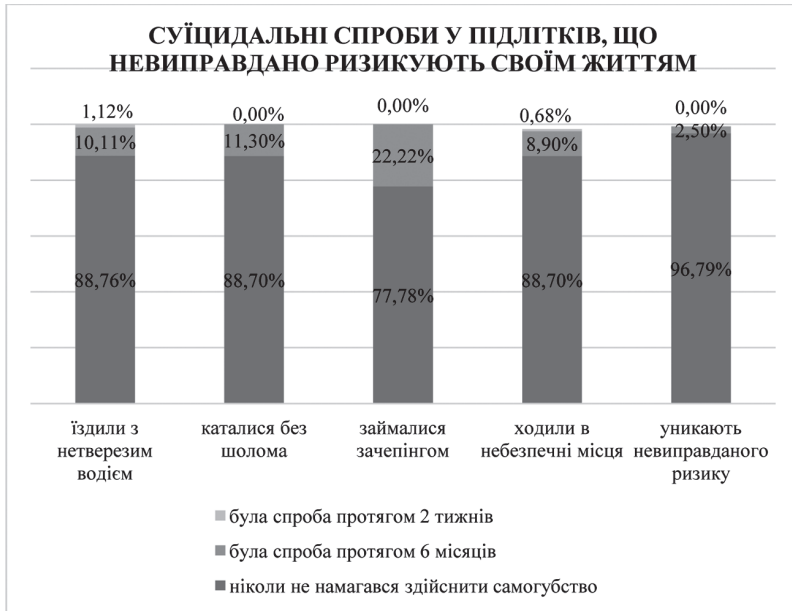


Рисунок 10. Суїцидальні спроби серед підлітків, ризикуючих своїм життям

Третє місце з поширеності серед підлітків відповідно до даних нашого дослідження посіла група порушень харчової поведінки та фізичної пасивності. За результатами вимірювання індексу маси тіла нормальна маса тіла була притаманна 63,41% (383 особи) підлітків, в той час як 32,45, % (196 осіб) мали дефіцит маси тіла, а 4,30% (26 осіб) знаходилися на стадії предожиріння. При цьому по мірі дорослішання підлітків можна спостерігати тенденцію до збільшення процента підлітків з підвищеною масою тіла – з 2,33% у віці 12-13 років до 5,23% у віці 16-18 років) та зменшення відсотка підлітків із дефіцитом маси тіла – з 53,49% у віці 12-13 років до 22,88% у віці 16-18 років (Рисунок 11). Предожиріння частіше спостерігається у хлопців, ніж у дівчат, а недостатня маса тіла – навпаки (Рисунок 12).

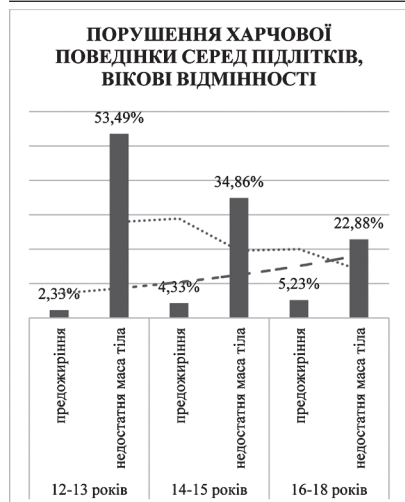


Рисунок 11. Статеві відмінності у порушеннях харчової поведінки серед підлітків

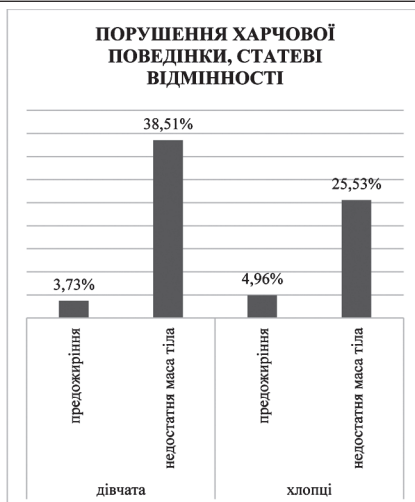


Рисунок 12. Вікові відмінності у порушеннях харчової поведінки серед підлітків

Незважаючи на поширеність порушень харчової поведінки, більшість підлітків регулярно займаються спортом упродовж останніх 6 місяців (369 осіб, 60,99% від усієї вибірки). Хоча порушення харчової поведінки можна спостерігати як серед фізично активних, так і серед фізично пасивних підлітків, процент підлітків із дефіцитом маси тіла та предожирінням вищий серед фізично пасивних підлітків – загалом 236 осіб, 39,01% (Рисунок 13).

Схильність підлітків до занять спортом координується із чоловічою статтю ($\chi^2 = 24,361$; $p = 0,00001$), молодшим віком ($\chi^2 = 9,617$; $p = 0,008$), високим батьківським контролем ($\chi^2 = 14,379$; $p = 0,0008$), першістю у порядку народження ($\chi^2 = 9,556$; $p = 0,04$), позитивним ставленням до релігійної віри ($\chi^2 = 4,741$; $p = 0,03$).

Відсутність регулярного фізичного навантаження сполучається із підвищеними рівнями депресії ($\chi^2 = 29,623$; $p = 0,00001$), емоційними труднощами ($\chi^2 = 16,111$; $p = 0,0001$), ускладненістю у прийнятті рішень ($\chi^2 = 11,401$; $p = 0,003$), негативним сприйняттям майбутнього ($\chi^2 = 5,286$; $p = 0,002$). Депресія у таких підлітків корелює із високими рівнями тривожності ($P=0,59$), високими рівнями суб'єктивного стресу ($P=0,53$), відчуттям, що підліток не може справитися зі своїми проблемами ($P=0,49$),

актуальним станом суїцидальності ($P=0,47$), негативним сприйняттям себе ($P=0,52$), охопленням негативними емоційними переживаннями ($P=0,49$).



Рисунок 13. Вплив фізичного навантаження на порушення харчової поведінки

За отриманими даними можна стверджувати, що в разі, коли підліток не займається спортом, він гостріше реагує на стресові подразники і події через підвищені рівні суб'єктивно сприймаемого стресу ($\chi^2 = 13,410$; $p = 0,001$). Підвищені рівні стресу у таких підлітків корелюють із більш високими рівнями депресії ($P=0,52$), тривожності ($P=0,40$), емоційних труднощів ($P=0,43$), відчуттям самотності ($P=0,45$). Серед домінуючих копінг-стратегій переважають стратегії уникнення ($\chi^2 = 30,888$; $p = 0,00001$), емоційно-орієнтовані стратегії ($\chi^2 = 8,509$; $p = 0,003$). Ускладнює відсутність активного спорту у житті підлітків відносини з однолітками ($\chi^2 = 4,604$; $p = 0,03$), змушує відчувати ворожість з їх боку ($\chi^2 = 4,019$; $p = 0,04$). Ці труднощі зазвичай тривалі ($\chi^2 = 3,938$; $p = 0,05$), засмучують підлітків ($\chi^2 = 5,842$; $p = 0,01$) та позначаються на людях ($\chi^2 = 5,481$; $p = 0,01$).

У підлітків, що не займаються спортом, значно страждає самооцінка: вони відзначають невдоволеність життям ($\chi^2 = 35,158$; $p = 0,00001$), смуту ($\chi^2 = 21,129$; $p = 0,00001$) та марність свого життя ($\chi^2 = 14,942$; $p = 0,0006$), втратили інтерес до оточуючого

($\chi^2 = 19,823$; $p = 0,00001$), вважають себе самотніми ($\chi^2 = 13,964$; $p = 0,0009$) та невдахами ($\chi^2 = 11,279$; $p = 0,003$), схильні до самокритики ($\chi^2 = 6,141$; $p = 0,04$) та песимізму ($\chi^2 = 18,840$; $p = 0,0001$). Негативні емоційні переживання підвищують рівні депресії ($P=0,49$) та суб'єктивного стресу у підлітків ($P=0,52$).

Відсутність спортивного навантаження, зокрема порушень харчової поведінки, кластеризується із тютюнопалінням ($\chi^2 = 10,011$; $p = 0,001$), зловживанням алкоголем ($\chi^2 = 9,090$; $p = 0,002$), раннім початком сексуального життя ($\chi^2 = 8,240$; $p = 0,004$), невикористання засобів захисту при заняттях сексом ($\chi^2 = 7,944$; $p = 0,004$), інтернет-залежністю ($\chi^2 = 5,306$; $p = 0,02$), пропуском школи ($\chi^2 = 4,411$; $p = 0,002$). Саме серед підлітків, що не займаються спортом, можна спостерігати найбільшу кількість підлітків із високою кластеризацією ризикової поведінки ($\chi^2 = 86568$; $p = 0,00001$).

Хоча деякі з дослідників не розглядають відсутність занять спортом як ризикову поведінку, відсутність занять спортом пов'язана з поширеністю суїцидальних думок у підлітків ($\chi^2 = 5,746$; $p = 0,01$) та взагалі з наявністю суїцидальної диспозиції ($\chi^2 = 8,036$; $p = 0,004$). Суїцидальність у підлітків, що не займаються спортом, корелює із депресією ($P=0,47$) та тривожністю ($P=0,42$).

Ще одна група, що визиває тривогу серед спеціалістів, у тому числі медичного профілю, це група раннього початку та небезпечного ведення сексуального життя. Так, про наявність сексуального досвіду повідомили загалом 22,72% (137 осіб) підлітків, 18,98% (26 осіб) з яких не користувалися презервативами, а 9,48% з них (13 осіб) змінило більше 3 сексуальних партнерів за 6 місяців. Серед підлітків, що розпочали сексуальне життя, 53,28% (73 особи) дівчата. Хоча більшість підлітків не починає сексуальне життя до 18 років, майже 14% дітей повідомили про початок сексуального життя у віці 12-13 років, більше 20% дітей – у віці 14-15 років, та майже 40% підлітків – у 16-18 років (Рисунок 14).

На момент проведення дослідження 24,34% дітей (147 осіб) мали постійного партнера, 33,77% (204 особи) розлучалися із партнером упродовж останнього року, серед яких про негативний вплив розлучення із партнером на свій емоційний стан повідомило 35,90% (28 осіб) хлопців та 64,10% (50 осіб) дівчат.

Раннє сексуальне життя підлітків пов'язано з низьким батьківським контролем ($\chi^2 = 9,780$; $p = 0,007$), високою дратівливістю підлітка ($\chi^2 = 7,837$; $p = 0,001$), відчуттям смутку ($\chi^2 = 6,968$; $p = 0,003$), поведінковими порушеннями ($\chi^2 = 4,044$; $p = 0,04$).

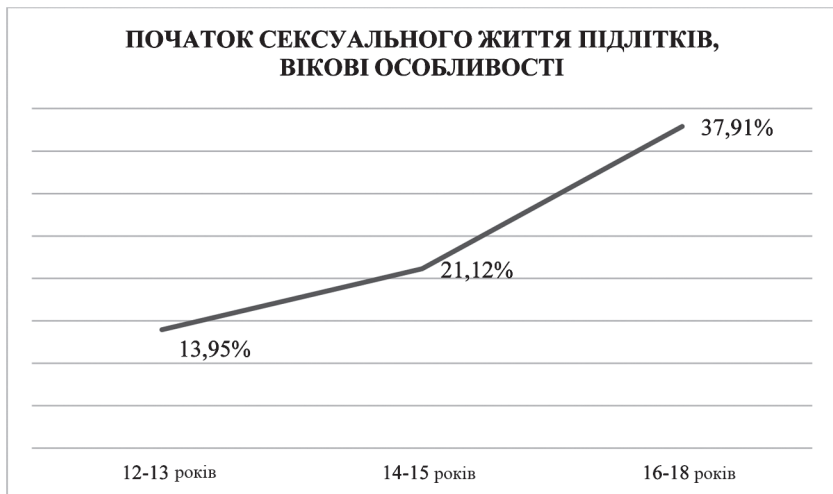


Рисунок 14. Вікові особливості початку сексуального життя у підлітків

Сексуально активні підлітки частіше попадають в інтернет-залежність ($\chi^2 = 4,403$; $p = 0,03$) та стають жертвами інтернет-насилюства ($\chi^2 = 4,351$; $p = 0,03$).

Порушення сексуальної поведінки у підлітковому віці класифікується з багатьма іншими видами ризикової поведінки ($\chi^2 = 114,048$; $p = 0,00001$): палінням ($\chi^2 = 77,148$; $p = 0,00001$), зловживанням алкоголем ($\chi^2 = 39,083$; $p = 0,00001$), наркотиками ($\chi^2 = 30,282$; $p = 0,00001$), їздою із нетверезим водієм ($\chi^2 = 11,091$; $p = 0,0009$), відвідуванням небезпечних місць ($\chi^2 = 7,349$; $p = 0,006$), пропуском школи ($\chi^2 = 7,064$; $p = 0,007$), фізичною пасивністю ($\chi^2 = 6,025$; $p = 0,01$). Ранній початок сексуального життя та його порушення вабить за собою значні порушення харчової поведінки, особливо серед дівчат ($\chi^2 = 9,440$; $p = 0,008$). Цікаво відмітити, що дотримання правильного харчування при початку сексуального життя негативно корелює із депресією ($P = -0,43$) та почуттям провини ($P = -0,42$).

Підлітки, що вже розпочали сексуальне життя, стають вразливими до самоушкоджуючої ($\chi^2 = 5,088$; $p = 0,02$) та суїцидальної поведінки, особливо суїцидальних спроб ($\chi^2 = 22,478$; $p = 0,00001$) (Рисунки 15 та 16).

Окрім місця посідає група підлітків, що підпадає насильству: про фізичне насильство, що було скоєно над ними, повідомили 3,65% (22 особи) підлітків, про сексуальне – 2,49% (15

осіб) підлітків. Беручи до уваги проміжок часу, що підлітки проводять в інтернеті, неможливо обминати той факт, що про інтернет-насильство переповіли майже втричі більше вищі підлітків – 7,79% (42 особи). Але ще вищі показники стосуються ситуації, коли самі підлітки стають ініціаторами насильства. Про власне насильство над однолітками та молодшими дітьми повідомляє 9,28% (56 осіб) підлітків.

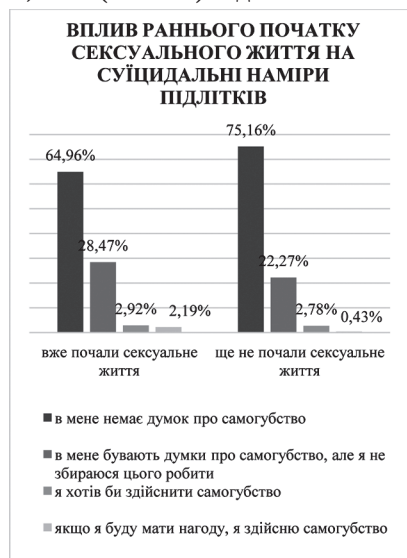


Рисунок 15. Вплив початку сексуального життя на розповсюдженість суїцидальних думок у підлітків

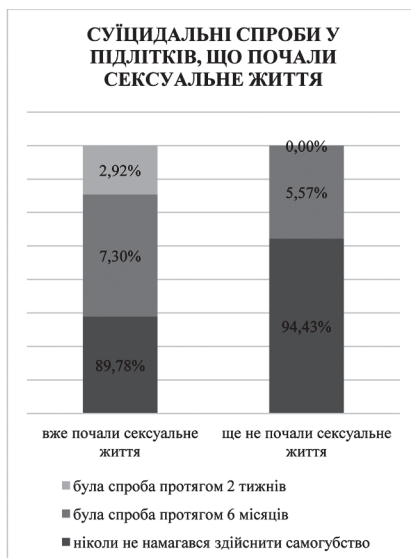


Рисунок 16. Початок сексуального життя та суїцидальні спроби у підлітків

Серед жертв насильства більше дівчат, серед ініціаторів насильства – хлопців (Рисунок 17). Пік підпадиння фізичному насильству припадає на 16-18 років, сексуальному насильству – 12-13 років, інтернет-насильству – 14-15 років (Рисунок 18). Ініціаторами насильства над іншими частіше стають підлітки 14-15 років (Рисунок 18).

Сім'ї підлітків, що були піддані насильству, характеризуються низьким батьківським контролем ($\chi^2 = 16,435$; $p = 0,00003$), наявністю негативних батьківських поведінкових моделей у зловживанні наркотиками ($\chi^2 = 24,360$; $p = 0,00001$), алкоголем ($\chi^2 = 6,508$; $p = 0,01$), палінні тютюну ($\chi^2 = 4,006$; $p = 0,04$). Близькість

відносин у сім'ї негативно корелювала із рівнями депресії у підлітків, що підлягали насильству ($P = -0,51$).

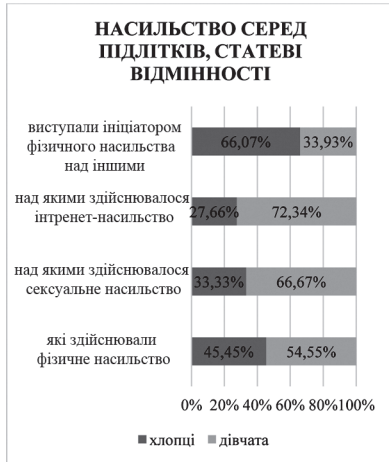


Рисунок 17. Статеві відмінності у поширеності різних видів насильства серед підлітків



Рисунок 18. Вікові відмінності при різних видах насильства

Хоча ми не змогли встановити зв'язок між насильству та депресією і тривожністю, нам вдалося виявити у підлітків, що постраждали від насильства, підвищені рівні агресивності ($\chi^2 = 76,149$; $p = 0,00001$), пропуск школи ($\chi^2 = 4,762$; $p = 0,03$) та поведінкові порушення ($\chi^2 = 3,928$; $p = 0,04$).

Насильство робить підлітків схильними до інших видів ризикової поведінки ($\chi^2 = 76,789$; $p = 0,00001$): зловживанням наркотиками ($\chi^2 = 55,230$; $p = 0,00001$), алкоголем ($\chi^2 = 10,442$; $p = 0,0001$), тютюнопалінням ($\chi^2 = 9,500$; $p = 0,002$), їздою з нетверезим водієм ($\chi^2 = 16,090$; $p = 0,0001$) та без шолома ($\chi^2 = 15,685$; $p = 0,0001$), зачепінгом ($\chi^2 = 11,584$; $p = 0,0007$), раннім початком сексуального життя ($\chi^2 = 5,696$; $p = 0,01$), надлишком сексуальних партнерів ($\chi^2 = 4,376$; $p = 0,03$).

Стресові події мають величезні наслідки серед підлітків, що зіштовхнулися із насильством у своєму житті, не тільки у порівнянні із підлітками, що не зазнали насильства, але навіть порівнянно з підлітками, що схильні до інших видів ризикової поведінки ($\chi^2 = 5,386$; $p = 0,02$).

Серед підлітків, що зазнали насильства будь-якого виду, розповсюджені самоушкоджуюча ($\chi^2 = 6,120$; $p = 0,01$) та суїцидальна

поведінка – думки ($\chi^2 = 26,003$; $p = 0,00001$), наміри ($\chi^2 = 7,384$; $p = 0,006$), спроби ($\chi^2 = 25,361$; $p = 0,00001$). Найчастіше міркують про самогубство підлітки, що зазнали інтернет-насильства, а найбільша рішучість у здійсненні намірів згубити себе висловлюють жертви сексуального насильства (Рисунок 19).



Рисунок 19. Суїцидальні думки і наміри у підлітків, які зазнали насильства

У той же час найбільша кількість суїцидальних спроб упродовж останніх двох тижнів спостерігалася у підлітків-жертв інтернет-насильства, а впродовж останніх 6 місяців – у жертв сексуального та фізичного насильства (Рисунок 20). Серед цієї групи підлітків досить поширене звертання по допомогу в разі суїцидальної спроби ($\chi^2 = 18,216$; $p = 0,00001$).

Дані, отримані стосовно самоушкоджуючої поведінки серед українських підлітків, викликають тривогу, оскільки вони вищі за аналогічні показники в інших європейських країнах. Наше дослідження проводилося серед загальної популяції підлітків, що не перебувають на лікуванні у спеціалізованих психіатричних закладах. Незважаючи на це, про звернення до самоушкоджуючої повідомило 8,77% підлітків, а роблять це постійно – 1,82% підлітків. При цьому «найпопулярніший» засіб одноразових спроб завдати собі шкоди був «навмисно вирізувати на собі слова чи візерунки», але коли йшлося про більш-менш регулярне самоушкодження, підлітки частіше зверталися до різання зап'ясток та інших частин тіла (Таблиця 2):



Рисунок 20. Суїцидальні спроби серед жертв насильства

Таблиця 2

Розповсюдженість різних типів саморуйночої поведінки серед підлітків в Україні.

тип самоушкоджуючої поведінки	1-2 рази	3-4 рази	5 і більше разів
навмисно різали собі зап'ястя чи інші частини тіла	6,95%	1,82%	0,99%
навмисно припікали себе цигаркою/ запальничкою	5,79%	0,66%	0,83%
навмисно вирізували на собі слова чи візерунки	8,77%	1,32%	0,17%
навмисно перешкоджанню загоєнню ран чи наносили собі рани	7,62%	1,16%	0,50%
навмисно завдавали собі травм, що потребували б госпіталізації	2,15%	0,50%	0,17%
навмисно вдарилися головою, били себе до синців	3,97%	0,50%	0,33%

Саморуйноуча поведінка підлітків пов'язана із відсутністю батьків ($\chi^2 = 7,024$; $p = 0,02$), зловживанням батьками наркотиками ($\chi^2 = 19,252$; $p = 0,00001$), алкоголем ($\chi^2 = 6,871$; $p = 0,0008$) та тютюном ($\chi^2 = 8,905$; $p = 0,002$).

Підліткам, що вдаються до самоушкодження, притаманні дуже високі рівні депресії ($\chi^2 = 33,630$; $p = 0,00001$), втрата ін-

тересу до оточуючого ($\chi^2 = 23,870$; $p = 0,00001$), незадоволеність життям ($\chi^2 = 21,907$; $p = 0,00001$), тривалі емоційні труднощі ($\chi^2 = 15,131$; $p = 0,00001$), негативне сприйняття майбутнього ($\chi^2 = 11,661$; $p = 0,006$), ускладненість у прийнятті рішень ($\chi^2 = 6,438$; $p = 0,04$),

Схильність до самоушкодження свідчить про гостру реакцію на стресові події у підлітків та високі рівні, що суб'єктивно сприймають стрес ($\chi^2 = 12,644$; $p = 0,002$). Окрім іншого, гостре сприйняття стресових подій корелюється із такими негативними відчуттями як самотність ($P=0,45$), дратівливість ($P=0,42$), смуток ($P=0,40$). Більш того, суб'єктивно підвищений стрес акомпанується відчуттям, що підліток не може справитися із проблемами ($\chi^2 = 5,316$; $p = 0,002$), яке корелюється із депресією ($P=0,49$), тривожністю ($P=0,44$) та емоційними труднощами ($P=0,43$).

Серед негативних переживань домінують дратівливість ($\chi^2 = 31,099$; $p = 0,00001$), смуток ($\chi^2 = 19,967$; $p = 0,00001$), відчуття покарання ($\chi^2 = 26,513$; $p = 0,00001$), відчуття провини ($\chi^2 = 19,650$; $p = 0,0001$), відчуття марності ($\chi^2 = 6,419$; $p = 0,04$), песимізм ($\chi^2 = 6,494$; $p = 0,03$). Сприйняття себе у підлітків із саморуйнуючою поведінкою також більш негативно забарвлено, ніж у звичайних підлітків. Це включає в себе самокритику ($\chi^2 = 15,289$; $p = 0,0005$), відчуття себе невдахою ($\chi^2 = 12,543$; $p = 0,002$), загальну незадоволеність собою ($\chi^2 = 11,945$; $p = 0,002$).

Саморуйнуюча поведінка значно кластеризується із іншими видами ризикової поведінки ($\chi^2 = 34,847$; $p = 0,00001$), зокрема: палінням ($\chi^2 = 30,395$; $p = 0,00001$), зловживанням наркотиками ($\chi^2 = 18,134$; $p = 0,00001$) та алкоголем ($\chi^2 = 6,324$; $p = 0,00001$), невиправданим ризиком життям ($\chi^2 = 14,161$; $p = 0,0002$), порушенням сексуальної поведінки ($\chi^2 = 9,958$; $p = 0,001$). Серед підлітків, що вдаються до самоушкодження, багато жертв сексуального ($\chi^2 = 5,164$; $p = 0,02$) та інтернет ($\chi^2 = 3,925$; $p = 0,05$) насильства.

Але найтісніший зв'язок можна спостерігати між саморуйнуючою та суїцидальною поведінкою – думками ($\chi^2 = 13,660$; $p = 0,0003$), намірами ($\chi^2 = 11,314$; $p = 0,0008$), спробами ($\chi^2 = 15,522$; $p = 0,0001$). Серед різних видів саморуйнуючої поведінки про серйозні наміри загубити себе повідомляють підлітки, що ріжуть собі зап'ястки або роблять візерунки на тілі (Рисунок 21). Суїцидальність у підлітків із саморуйнуючою поведінкою корелюється із рівнями депресії ($P=0,54$), тривожності ($P=0,47$), емоційними труднощами ($P=0,43$).



Рисунок 21

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що вдавання до будь-якого з типів ризикової поведінки призводить до значно вищих рівнів суїцидальної активності у підлітків, як пасивної (суїцидальні думки та наміри), так і активної (суїцидальні спроби). Найбільш загрозливими у плані можливої суїцидальної поведінки підлітків можна розглядати наступні види ризикової поведінки:

- зловживання ПАВ;
- ранній початок сексуального життя;
- регулярний невиправданий ризик своїм життям;
- пережите сексуальне та інтернет-насильство;
- саморуйнуюча поведінка.

Суїцидальність підлітків із ризиковою поведінкою часто супроводжується низькою самооцінкою та негативним ставленням до себе, високими рівнями депресії, рідше – тривожності, значними емоційними та поведінковими труднощами. Чим більше негативних переживань у підлітків, зокрема відчуття самотності, смутку, негативного сприйняття свого майбутнього, загальна незадоволеність життям, песимізм, втрата інтересу до оточуючого, тим вищі рівні їх суїцидальної активності і більша кількість суїцидальних спроб.

Підлітки із ризиковою поведінкою надто вразливі до звичайних та надзвичайних стресорів, оскільки мають високі рівні суб'єктивного стресу, який погіршується постійним відчуттям, що вони не можуть справитися зі своїми проблемами. У підлітків із ризиковою поведінкою превалюють непродуктивні емоційно орієнтовані копінг стратегії, з яких найчастіше підлітки звертаються до уникнення. При цьому прийняття рішень, зазвичай є ускладненим.

Оскільки для ризикової поведінки підлітків характерна кластеризація, можна стверджувати, що по мірі «дозрівання» суїцидальності підлітків, тобто в міру того, як суїцидальні думки стають більш obsesивними, переростають у суїцидальні наміри і згодом – у суїцидальні спроби, зростає і залученість суїцидальних підлітків до ризикової поведінки.

Отже, все вищесказане наводить на думку, що ризикова поведінка підлітків потребує особливої уваги спеціалістів усіх рівнів. І хоча її зв'язок із підлітковою суїцидальністю є безсумнівним, ми вважаємо що психокорекційна робота, спрямована на розвиток навиків емоційної регуляції, укріплення самооцінки підлітків та підвищення їх стресостійкості, збагачення арсеналу продуктивних копінг-стратегій та засобів у прийнятті рішень має чималий превентивний потенціал. Крім психокорекційної роботи підлітки із ризиковою поведінкою потребують розвитку навиків і засобів соціальної адаптації, що може бути реалізовано через спрямування їхньої схильності до ризику у соціально-прийнятні форми, в тому числі контролюємому спортивну активність. Такий підхід не тільки допоможе підлітку опанувати свої внутрішні спонуки, але й знайти свої місце в оточуючому середовищі.

Список використаних джерел

1. Рахімкулова А.С. Феномен ризикової поведінки підлітків – спроба концептуального опису / А.С. Рахімкулова // Медична психологія. – 2016. – №3. – С. 24–41.
2. Рахімкулова А.С. Суицидальность и склонность к риску у подростков: биопсихосоциальный синтез / А.С. Рахимкулова, В.А. Розанов // Суицидология. – 2013. – Т.4 (11), № 2. – С. 8–24.
3. Рахимкулова А.С. Некоторые проявления рискованного поведения у городских подростков: биопсихосоциальная трактовка / А.С. Рахимкулова, В.А. Розанов // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2014 (14) – №2 – С. 14–24.

4. Розанов В.А. Суициды и суицидальные попытки среди детей и подростков в г. Одессе в 2002-2010 гг. / В.А. Розанов, В.В. Валиев, С.Е. Захаров, П.Н. Жужуленко, Г.Ф. Кривда // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2012. – №1(28). – С. 53–61.
5. Суицидология: учебное пособие / И.Л. Шелехов, Т.В. Каштанова, А.Н. Корнетов, Е. С. Толстолес – Томск : Сибирский государственный медицинский университет, 2011. – 203 с.
6. Adolescents at risk: A generation in jeopardy. Handbook of adolescent health risk behavior. / R.J. Di-Clemente, W. B. Hansen, L. E. Ponton (Eds.). – New York: Plenum, 1996. – 792 p.
7. Hurrelmann K. Risk behaviour in adolescence: the relationship between developmental and health problems. / K. Hurrelmann, M. Richter // Journal of Public Health, 2006. – V.14(1). – P.20–28.
8. The relationship between early age of onset of initial substance use and engaging in multiple health risk behaviours among young adolescents / DuRant R.H. et al. // Archives of Pediatric and Adolescent Medicine. – 1999. – V.(153). – P. 286–291.
9. WHO, Adolescent Health Epidemiology : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/epidemiology/adolescence/en/. – Заголовок з екрану. – (Дата звернення: 10.10.2016).

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Rahimkulova A.S. Fenomen ryzykovi' povedinky pidlitkiv – sproba konceptual'nogo opysu / A.S. Rahimkulova // Medychna psykologija. – 2016. – №3. – С. 24–41.
2. Rahimkulova A.S. Suicidal'nost' i sklonnost' k risku u podrostkov: biopsihosocial'nyj sintez / A.S. Rahimkulova, V.A. Rozanov // Suicidologija. – 2013. – Т.4 (11), № 2. – S.8–24.
3. Rahimkulova A.S. Nekotorye projavlenija riskovogo povedenija u gorodskih podrostkov: biopsihosocial'naja traktovka / A.S. Rahimkulova, V.A. Rozanov // Voprosy psihicheskogo zdorov'ja detej i podrostkov. – 2014 (14) – №2 – S. 14–24.
4. Rozanov V.A. Suicidy i suicidal'nye popytki sredi detej i podrostkov v g. Odesse v 2002-2010 gg. / V.A. Rozanov, V.V. Valiev, S.E. Zaharov, P.N. Zhuzhulenko, G.F. Krivda // Zhurnal psihiatrii i medicinskoj psihologii. – 2012. – №1(28). – S. 53–61.
5. Suicidologija: uchebnoe posobie / I.L. Shelehov, T.V. Kashtanova, A.N. Kornetov, E. S. Tolstoles – Томск : Sibirskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2011. – 203 s.

6. Adolescents at risk: A generation in jeopardy. Handbook of adolescent health risk behavior. / R.J. Di-Clemente, W. B. Hansen, L. E. Ponton (Eds.). – New York: Plenum, 1996. – 792 p.
7. Hurrelmann K. Risk behaviour in adolescence: the relationship between developmental and health problems / K. Hurrelmann, M.Richter // Journal of Public Health. – 2006. – V.14(1). – P.20–28.
8. The relationship between early age of onset of initial substance use and engaging in multiple health risk behaviours among young adolescents / DuRant R.H. et al. // Archives of Pediatric and Adolescent Medicine. – 1999. – V.(153). – P. 286–291.
9. WHO, Adolescent Health Epidemiology: [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/epidemiology/adolescence/en/. – Zagolovok z ekranu. – (Data zvernennja: 10.10.2016).

A.S. Rakhimkulova. The correlation between adolescent risky and suicidal behavior (study of a representative sample in Ukraine). The article presents results of the study of the prevalence of different types of risky behavior among adolescents in Ukraine. The data is presented and compared concerning distinctions of psychological constructs of each kind of risky behavior that are viewed in the article – self-harming behavior, substance abuse, risky sexual behavior, violence, unreasonable life and health risk, eating disorders. The age and sex differences between data obtained are being statistically determined and presented. The connection between adolescent risky behavior and intensity of their suicidal activity are examined. It is analyzed in the article which psychological peculiarities of risky behavior can be viewed as predictors of possible suicidal activity. It is additionally evaluated how clustering of different types of risky behavior intensifies suicidal processes during adolescence. The features of family relationships of risky and suicidal teenagers are analyzed. The characteristic features of emotional, affective, cognitive and social functioning of adolescents involved into different types of risky behavior are presented and interpreted. The data involves data on depression and anxiety levels for each group studied. Traits in stress-resistance of adolescent risk-taking are described, as well as character reactions to stressful events and prevailing coping-strategies. Self-evaluation constructs are compared among risky adolescents. The most dangerous groups of risky behavior from a possible suicide perspective are distinguished.

Key words: adolescent risk-taking, risky behavior in adolescence, risky behavior in Ukraine, suicide, suicidal behavior, suicidal activity, correlation between risky and suicidal behavior.

Received July 06, 2016

Revised September 02, 2016

Accepted October 03, 2016

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОГО ОБРАЗУ «Я» ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЇ

Renke S.O. Theoretical and methodological aspect of professional «Me» image as an object of psychology / S.O. Renke // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 470–482.

С.О. Ренке. Теоретико-методологічний аспект професійного образу «Я» як предмет психології. Акцентовано увагу на головних складових процесу формування професійного образу «Я» особистості, зокрема самовизначенні майбутнього професійного шляху. Констатовано, що професійний образ «Я» – це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, що виявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах «Я». З'ясовано, що одним із джерел формування є професійна освіта. Встановлено, що головними умовами становлення професійного образу «Я» виступають освітньо-професійна спільність долі і професійна обізнаність. Показано, що у становленні професійного образу «Я» певну роль відіграють суб'єктивні очікування і соціальні перспективи та можливості, а також визнання професійності оточуючими, що сприяє утвердженню професійного образу «Я», істотне значення має професійна самопрезентація. Стверджується, що від рівня сформованості професійного образу «Я» залежить процес формування професіонала, темп, успішність опанування професійної діяльності, входження в професійну спільність. Встановлено, що висока професійна підготовка й володіння професійною майстерністю неможливі без формування професійної самосвідомості і, зокрема, професійного Я.

Ключові слова: професійний образ «Я», особистість, професійна освіта, професійна самопрезентація, формування професіонала, володіння професійною майстерністю.

С.А. Ренке. Теоретико-методологический аспект профессионального образа «Я» как предмет психологии. Акцентируется внимание на главных составляющих процесса формирования профессионального образа «Я» личности, в частности самоопределении будущего про-

фессіонального пути. Констатовано, що професіональний образ «Я» – это результат процессов професіонального самоопределения, персонализации и самоорганизации, оказывається в осознании себя представителем определенной профессии и професіонального сообщества, оказывається в когнитивный эмоционально-поведенческих само-описаниях «Я». Установлено, что одним из источников формирования является професіональное образование. Установлено, что главными условиями становления професіонального образа «Я» выступают образовательная професіональная общность судьбы и професіональная осведомленность. Показано, что в становлении професіонального образа «Я» определённую роль играют субъективные ожидания и социальные перспективы и возможности, а также признание професіонализма окружающими, что способствует утверждению професіонального образа «Я», существенное значение имеет професіональная самопрезентация. Утверждается, что от уровня сформированности професіонального образа «Я» зависит процесс формирования професіонала, темп, успешность овладения професіональной деятельности, вхождение в професіональную общность. Установлено, что высокая професіональная подготовка и владение професіональным мастерством невозможны без формирования професіонального самосознания и, в частности, професіонального «Я».

Ключевые слова: професіональный образ «Я», личность, професіональное образование, професіональная самопрезентация, формирование професіонала, владение професіональным мастерством.

Постановка проблеми. Проблема становлення образу «Я» особистості як механізму співвідношення себе з суспільством, природою, культурою із збереженням при цьому свого «Я», власної індивідуальності є однією з актуальних проблем сучасного людства. Особливої значущості сьогодні набуває становлення образу «Я» особистості в професійній сфері, від якої безпосередньо залежить її життєва успішність, рівень професійної самореалізації. Професійний образ «Я» – це усвідомлення й оцінка себе як представника певної професії (С. Д. Джанерьян, Б. А. Ясько). Чинниками, які впливають на зміни професійного образу «Я», є вік, фази життя, сам етап і зміст професійного становлення тощо (В. А. Бодров, Н. А. Бондаренко, Д. Бюлер, Є. Ф. Зеєр, Є. О. Клімов, Т. В. Кудрявцев, Д. Сьюпер, В. Ю. Шегурова, П. Еванс). У процесі професійного становлення відбуваються суттєві зміни самосвідомості особистості, які змушують людину переживати всілякі негативні стани, що впливають на благополуччя особистості і знижують рівень самоактуалізації (Р. М. Шаміонов). Вивчення процесу становлення професійного образу «Я» відбувається в контексті проблеми професійної ідентичності.

Мета нашої роботи – теоретико-методологічні дослідження професійного образу «Я» як предмета у психології.

Аналіз останніх досліджень. Одним із напрямків дослідження ідентичності у вітчизняній психології є дослідження самовизначення й соціалізації особистості, відповідно, вивчення професійної ідентичності з даних позицій зміщується в площину професійного розвитку. Вагомий вклад у розвиток теоретико-методологічних засад професійного розвитку внесли К.О. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, О.Бодальов, Р. Бернс, В.С. Біблер, Б.С. Братусь, Л. Долинська, Ю. Забродін, І.С. Кон, К. Левін, О. М. Леонт'єв, Л. Мітіна, Ж. Піаже, В. Панок, Л. Петровська, Н.Пов'якель, М. Пряжніков, В. М. Розін, А. Силаєва, В.В. Столін, Д. Сьюпер, С.Н. Чистякова, В.Шадриков, В.О. Ядов та ін.

Виклад основного матеріалу. Одним із вихідних концептуальних понять в нашому напрямку досліджень є «професія». Образ професії – це уявлення людини про обрану професію та її ставлення до неї. Зміст цього поняття складають такі сторони професії, як сукупність знань суб'єкта про аспекти, що відображають соціально-економічну (суспільну значущість професії, перспективи професійного та соціального зростання й спеціальності, заробітна платня), виробничо-технічна (тривалість робочого дня і відпустки, умови роботи, характер нервово-психічної напруги в роботі), виробничо-педагогічна (тип навчального закладу, термін навчання, службові обов'язки) і соціально-психологічна (система вимог до вузькоспеціальних, етичних і організаційних якостей) (У.Д.Брагіна). Образ професії відіграє в професійному самовизначенні важливу роль: можна стверджувати, що людина «знайшла своє місце», коли вона уявляє, де і ким вона працюватиме, вимоги, які їй ставлять. Виходячи з положення про регулятивну функцію образу, можна створювати додаткові психологічні умови для успішного оволодіння професійною майстерністю, вносячи уточнення в зміст образу професії [9].

Іншим вихідним концептуальним поняттям є «образ Я», до складу якого і входить професійний образ «Я». Образ «Я» – це динамічна система уявлень людини про саму себе, що включає різні індивідні й особистісні характеристики, властивості людини як суб'єкта різноманітних діяльностей, а також самооцінку, що відображає рівень розвитку різних характеристик «Я» і пов'язаних з ними переживань. Образ «Я» включає й поведінкову складову, що провокує суб'єкта до певної поведінки, тобто

тих дій, які можуть бути спричинені образом «Я» і самооцінкою.

До образу «Я» особистості включає: Я-ідеальне (ідеальне уявлення про себе); Я-нормативне (уявлення про власну відповідність певним вимогам); Я-реальне (уявлення про наявні якості і властивості). Структура Я-образу включає такі компоненти: когнітивний – уявлення про себе, образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості тощо; емоційно-ціннісний (самооцінка) – афективна оцінка уявлень про себе – самоповага, самолюбство, самоприниження; поведінковий – потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які можуть викликатися Я-образом і самооцінкою. Їх спрямованість і міра виразності є значущими показниками успішного становлення Я-образу юної особистості та її соціально-психологічної адаптованості.

Чинниками, що впливають на формування тих чи інших особливостей Я-образу, є культура, в якій зростає людина, соціально-економічна ситуація існування, вікові і статеві особливості особистості. Зміст Я-образу складається з двох утворень: диференційної складової (її змістом є знання, які виокремлюють «Я» суб'єкта від інших людей, що надає відчуття власної унікальності, неповторності) та інтегративної складової, або системи самоідентичності, яка містить знання про спільні риси і характеристики, котрі об'єднують особистість з іншими людьми.

У багатьох дослідженнях розглядаються рівні сформованості Я-образу та ознаки їх прояву. Найпоширенішими є такі підходи до вирішення цієї проблеми: рівень сформованості Я-образу визначається рівнем розвитку окремих його структурних компонентів (Р. Бернс, В. Столін, І. Кон); сформованість Я-образу особистості визначається відповідно до розвитку її особистісних якостей, наприклад, самооцінки, рівня домагань, самоповаги тощо (Л. Долинська, Н. Чепелєва) [1; 10].

Більш диференційований підхід про рівні сформованості Я-образу бачимо в концепції В. Століна [9]. Перший рівень пов'язаний із недостатніми уявленнями про себе, рефлексією, нездатністю абстрактно мислити. Другий свідчить про несформованість відчуття власної ідентичності, низький рівень самоповаги, тривожність, синдром відчуження. Зміст «Я» особистості слід вважати позитивним за його високої когнітивної складності та достатньої емоційної насиченості. Тому, на думку В. Століна, психокорекція Я-образу особистості має бути спрямована на «зміцнення або вибудовування нею самою власної самосвідомості – оптимізації її роботи в цілому» [9].

Розглядаючи Я-образ як узагальнений механізм саморегуляції поведінки на особистісному рівні, М. Боришевський підкреслює його роль у забезпеченні відчуття ідентичності, самопрезентації людини. Саме відчуття ідентичності уявлень про себе протягом більш чи менш тривалих життєвих періодів дозволяє людині розмежувати «Я» і «не-Я», що є важливим моментом, з яким пов'язані такі детермінанти саморегуляції поведінки, як особиста відповідальність, обов'язок, почування соціальної причетності, узгодження власних бажань з інтересами оточення. Крім того, почуття ідентичності образу «Я» імпліцитно містить у собі можливість усвідомлення індивідом змін, які відбуваються в ньому самому, що виявляє діалектичну єдність таких протилежностей, як мінливість і сталість [7]. Р. Бернс, стверджуючи, що «Я-концепція» відіграє, по суті, трояку роль, вказує на те, що вона сприяє досягненню внутрішньої узгодженості індивіда, визначає інтенсифікацію досвіду та виступає джерелом очікувань [1].

На основі Я-образу особистості складається Я-концепція – відносно стійка, більшою або меншою мірою усвідомлена система уявлень про себе, на основі якої будується своя взаємодія з іншими людьми і формується ставлення до себе. Я-концепція дозволяє особистості вибудувати стратегію своєї професійної підготовки і майбутнього професійного зростання.

Крім цього, потрібно сформуванню у студентів позитивний образ обраної професії: історія професії і значення її в даний час, предмет, умови, засоби праці, вимоги, які ставить професія людині, перспективи розвитку професії. Студент повинен мати уявлення про вимоги до сучасного професіонала, позитивні зразки для наслідування в професійній діяльності. На основі порівняння образу професії з образом «Я» у студента формується професійний образ «Я» і складається усвідомлення своєї тотожності з обраною професією, формується позитивне ставлення до себе як суб'єкта справжньої навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності.

Також однією з головних складових процесу формування професійного образу «Я» особистості є завдання самовизначення майбутнього професійного шляху.

Е.Гінцберг, що розробив одну з перших теорій професійного розвитку, також наголошував тимчасові аспекти вибору: підліток повинен усвідомити тимчасову перспективу, щоб уміти відмовитися від негайного задоволення потреб, якщо при цьому

йому буде важче досягти професійної мети. Він має вміти привнести майбутнє в психологічне сьогодні. Е.Гінцберг розглядає вибір не як миттєву подію, а як процес, що триває декілька років.

Є.О.Климов ж у своїх працях розглядає професійне самовизначення «...як важливий прояв психічного розвитку, формування себе як повноцінного учасника співтовариства «деталей» чогось корисного, співтовариства професіоналів» [6, с. 39]. Професійне самовизначення розуміється автором «як діяльність особистості, що приймає той чи інший зміст залежно від етапу її розвитку як суб'єкта праці» [6, с. 40]. Він зазначає, що вибір професії, що здається легким, насправді здійснюється за формулою «миль плюс все попереднє життя» [6, с. 40].

Необхідною умовою успішного самовизначення є усвідомлення того, що «я сам» обрав професійний шлях. Але процес професійного самовизначення цим актом не завершується. «Правильніше думати не про єдиний вибір професії, а про дуже цікаву, захопливу активність із постійним проектуванням (вигадування, вдосконалення раніше вигаданого) і реальною побудовою власного професійного трудового шляху, жоден вибір на якому не буде фатальним, якщо докласти розум і волю» [5, с. 108]. Отже, робота над проектуванням власного життя передбачає активну життєву позицію і пов'язує психологічне сьогодні з психологічним майбутнім.

Розвиток професійного самовизначення відбувається в двох аспектах – ціннісно-орієнтаційному та діяльнісному. Ціннісно-орієнтаційний аспект професійного самовизначення є випрацюванням системи цінностей, визначення власної відповідності обраній професії. Для юнацького віку провідною є ціннісно-орієнтаційна діяльність. Оскільки така діяльність дає «не цілковито об'єктивну, а об'єктивно-суб'єктивну інформацію, інформацію про цінності, а не суть» [5, с. 63], відбувається переживання особистісного сенсу, який є ставленням суб'єкта до усвідомлюваних об'єктів.

Діяльнісний аспект професійного самовизначення – «це реальні дії, діяльність, праця особистості і її реальні результати. Основу для розгортання професійного самовизначення в цьому аспекті складають якості особистості, які так чи інакше стабільно виявляються в діях людини, пов'язаних із вибором і здійсненням професійної діяльності» [9]. На думку Є.О. Климова, професійне самовизначення, розвиваючись в цих двох аспектах, може розглядатися на двох взаємозв'язаних, але по-

мітних рівнях: гностичному (у формі перебудови свідомості, включаючи самосвідомість) і практичному (у формі реальних змін соціального статусу, місця людини в системі соціальних взаємин) [5].

Період навчання у ВНЗ для студента характеризується «опануванням системи основних ціннісних уявлень, що характеризують дану професійну спільноту, оволодіння певними знаннями, уміннями, навичками, важливими для майбутньої професійної діяльності, «для життя», успішного «професійного старту». Розвиваються професійно важливі особистісні якості. Починає формуватися професійна самосвідомість, професійна придатність, що відображається у поєднанні успішності навчально-професійної, трудової діяльності із задоволеністю обраним шляхом» [4, с. 105].

П. А. Шавір зазначає, що потреба сенсу життя і потреба в професійному самовизначенні є основними для юнацького віку і слугують вирішальними чинниками професійного самовизначення в цей період, динамізуючи його процес, а його рушійні сили зосереджені «у внутрішніх суперечностях особистості» [9].

Становлення потреби в самовизначенні призводить до появи різних особистісних суперечностей, що є рушійними силами професійного самовизначення. «Узагальнено їх можна представити як суперечність між потребою і вимогами діяльності, якій надається перевага, а також знаннями, уміннями, способами, необхідними для реалізації цілей» [9], що постають перед людиною. Поставлена в жорсткі рамки ситуації необхідності вибору, молода людина знаходиться в стані кризи. Успішність завершення кризового періоду залежить від сформованості ціннісно-сміслової сфери особистості, індивідуальних здібностей і впливу середовища.

Заслугує на увагу думка Є.Ф. Зеєр, Є.Є. Симанюк, що аналізують професійні кризи особистості з позиції концепції професійного становлення. На їх думку, перехід від однієї стадії до іншої супроводжується нормативними кризами. Під кризами професійного становлення вони розуміють «нетривалі періоди (близько року) кардинальної перебудови особистості, зміну вектора її професійного розвитку» [3, с. 35]. Стадія професійної освіти супроводжується кризою перегляду і корекції професійного вибору. Зіткнення з кризовою ситуацією призводить до стагнації або до подальшого розвитку особистості у професії. Вирішення кризової ситуації припускає перегляд ціннісно-сміслової сфери, соціально-психологічних взаємин, зміну «Я-концепції», чільну

роль в цьому відіграють самопрезентація та особистісні чинники.

Результати теоретичного аналізу дозволяють нам виділити три основні етапи формування професійного образу «Я» у студентів.

Перший етап (1 курс) – це період осмислення професійного образу «Я», коли на основі входження в нове соціальне і професійне середовище зовнішній студентський образ «Я» переходить у внутрішньо прийнятну, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента. Суть його полягає у становленні студентської ідентифікації («Я-студент») і передбаченні майбутньої професійної ідентичності. Цей етап можна назвати адаптаційним.

Другий етап (2-3 курси) — це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі і власних здібностей та можливостей відбувається усвідомлення досягнень завдяки власним зусиллям. У цей період конструктивні схеми саморозвитку перебувають в достатньо стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності («Я-майбутній фахівець»). Цей етап можна назвати стабілізаційним.

Третій етап (4-5 курсів) – період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, опанованих упродовж професіоналізації, відбувається формування нових цілей і перспектив. Це другий нестабільний період, суть якого полягає в переосмисленні й уточненні різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування і побудови професійної кар'єри («Я і моя професія та кар'єра»). Цей період умовно можна назвати уточнюваними [2].

Процес формування у студентів професійного образу «Я» є суперечливим. Виникнення педагогічних суперечностей, усвідомлення їх особистістю, яка формується, активізує її прагнення до досягнення соціально-професійного образу «Я», тобто суперечності виступають як діалектичні рушійні сили саморозвитку особистості. Отже, можна виокремити зовнішні і внутрішні детермінанти процесу становлення професійного образу «Я» студентів [2].

Узагальненою зовнішньою детермінантою формування професійного образу «Я» в сучасних умовах можна вважати інформаційно насичене середовище, яке є джерелом уявлень про

предмет праці, способи здобування професійної освіти, вимогах професії до людини і так далі. На перших етапах формування професійного образу «Я» зовнішні самопрезентації відіграють пріоритетну роль. Основою подальшого розвитку професійного образу «Я» стають внутрішні умови та детермінанти.

Внутрішніми самопрезентаціями процесу формування у студентів професійного образу «Я» є: біопсихологічні й індивідуально-типологічні властивості особистості: статеві, вікові особливості, властивості темпераменту, характеру, здібностей; особливості психічних процесів і властивостей: відчуттів, пам'яті, уяви, емоцій; досвід: знання, уміння, навички, звички, стиль діяльності; особливості спрямованості: інтереси, мотиви, ідеали, світогляд, переконання.

До внутрішніх джерел становлення професійного образу «Я» Л.Б. Шнейдер відносить наступні [11]: емоційно-позитивне тло, на якому відбувалося отримання інформації про професію; позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивна ухвала своєї приналежності до професійного співтовариства; успішне опанування прав і обов'язків, норм і правил професійної діяльності; готовність фахівця взяти на себе професійну відповідальність; характер виявленості та самопрезентації екзистенційного і функціонального Я; мотиваційна активність у самореалізації на обраній професійній ниві.

Проведений аналіз змісту і структури професійної й особистісної ідентичності у низці праць (А. Ватерман, Л. Б. Шнейдер, О.О. Шатохін, Е. Еріксон та ін.). Це дозволило визначити структуру змісту професійно-особистісної ідентичності у складі наступних компонентів [9]:

1. Когнітивний – система знань і уявлень про себе як особистість і професіонала, про особливості професійної діяльності фахівця в обраній галузі, її цілі, засобах, професійна й особистісна обізнаність.

2. Емоційно-ціннісний – ціннісне осмислення професійного, особистісного і соціального ідеалу, емоційно-ціннісне ставлення до життя, професії, професійної діяльності, до споживачів послуг, себе як професіонала.

3. Світоглядний – система професійних ціннісних орієнтацій, цілей, ідеалів, мотивів, настановлень, переконань, яких майбутній фахівець дотримується в житті і професійній діяльності, а також міфи, архетипи, що визначають його мислення і діяльність.

4. Професійно-мотиваційний – бажання втілювати професійний, життєвий і соціальний ідеали, професійні та життєві очікування, плани і перспективи, оцінка можливих стратегій професійного шляху, професійні й особистісні якості, професійні вміння, соціальний і професійний досвід, зокрема досвід творчої діяльності, самореалізація, прагнення до виконання професійної діяльності на високому рівні майстерності, до високих результатів професійної діяльності і успішності в різних царинах.

Перші три компоненти визначають професійно-особистісну позицію, четвертий компонент – індивідуальний стиль професійної діяльності і стиль життя.

Професійний образ «Я» – це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, певний рівень ототожнення-диференціації себе із Справою й Іншими, що виявляється в когнітивний-емоційно-поведінкових самоописах «Я». Можливо, професійний образ «Я» має різні джерела формування. Одним із таких джерел є професійна освіта, зміст якої визначають нормативні державні документи про освіту. Так, головними умовами становлення професійного образу «Я» виступають освітньо-професійна спільність долі і професійна обізнаність. З іншого боку, дослідники підкреслюють існування професіограми особистісних якостей фахівця, тобто у становленні професійного образу «Я» певну роль відіграє виражений особистісний радикал. Свою роль у становленні професійного образу «Я» відіграють суб'єктивні очікування і соціальних перспективи та можливості, а також визнання професійності оточуючими, що сприяє утвердженню професійного образу «Я», крім того, «самореферентність» – це повідомлення, що втілює в собі ціннісне й емоційне значення [11].

Істотне значення має професійна самопрезентація. Важливими професійно диференціовальними ознаками слід вважати володіння певною термінологією, використання певного професійного лексикону, цінності і норми, професійні міфи, уявлення про альма-матір, про своїх вчителів і професійних попередників, професійно важливі якості фахівця, професійні навички й вміння, професійні прикмети, професійний інструментарій.

Висновки. Проведений аналіз дозволив прийти до розуміння професійного образу «Я» і становлення особистісної ідентичності

майбутнього фахівця в обраній галузі як до єдності трьох процесів: ухвалення студентом себе як майбутнього фахівця в обраній галузі, що включає ухвалення професійних цілей і цінностей, свідоме опанування професійних ролей, настановлень, ідеалів, формування основ професійного мислення і поведінки; порівняння студентом себе з професійним ідеалом, нормою, зразком фахівця в обраній галузі і ставлення завдань саморозвитку; позиціонування студентом себе в зовнішньому оточенні як такого, що належить до певної професійної групи фахівців.

Отже, підсумовуючи, ми можемо стверджувати, що від рівня сформованості професійного образу «Я» залежить процес формування професіонала, темп, успішність опанування професійної діяльності, входження в професійну спільність. Висока професійна підготовка й володіння професійною майстерністю неможливі без формування професійної самосвідомості і, зокрема, професійного «Я».

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. – М. : Изд-во Педагогика, 1986. – 421 с.
2. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Г. В. Гарбузова // Управление общественными и экономическими системами. – 2007. – № 1.
3. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35–44.
4. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М., 1988. – 197 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М., Воронеж, 1996. – 400 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
7. Психологические особенности самосознания подростка [под ред. М. Й. Боришевского]. – К. : Вища школа, 1980. – 168 с.
8. Ренке С.О. Психологічні чинники становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец.: 19.00.07 Педагогічна та вікова психологія / Сергій Олександрович Ренке. – К., 2010. – 20 с.

9. Сафин В. Ф. Устойчивость самооценки и механизм её сохранения / В. Ф. Сафин // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 63–72.
10. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. – К. : Інститут психології АПН України. – 1999. – С. 271–279.
11. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Berns R. Razvitie «Ja-koncepcii» i vospitanie / R. Berns. – М. : Izd-vo Pedagogika, 1986. – 421 s.
2. Garbuzova G. V. Jempiricheskie kriterii formirovanija professional'noj identichnosti studentov / G. V. Garbuzova // Upravlenie obshhestvennymi i jekonomicheskimi sistemami. – 2007. – № 1.
3. Zeer Je. F. Krizisy professional'nogo stanovlenija lichnosti / Je. F. Zeer, Je. Je. Symanjuk // Psihologicheskij zhurnal. – 1997. – Т 18. – № 6. – С. 35–44.
4. Klimov E. A. Vvedenie v psihologiju truda / E. A. Klimov. – М., 1988. – 197s.
5. Klimov E. A. Psihologija professionala / E. A. Klimov. – М., Voronezh, 1996. – 400 s.
6. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E. A. Klimov. – Rostov-na-Donu, 1996. – 512 s.
7. Psihologicheskie osobennosti samosoznaniya podrostka [pod red. M. J. Borishevskogo]. – К. : Vishha shkola, 1980. – 168 s.
8. Renke S.O. Psychologichni chynnyky stanovlennja profesijnogo obrazu «Ja» u majbutnih psihologiv: avtoref. dys.na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk: spec.: 19.00.07 Pedagogichna ta vikova psihologija / Sergij Oleksandrovych Renke. – К., 2010. – 20 s.
9. Safin V. F. Ustojchivost' samoocenki i mehanizm ee sohraneniya / V. F. Safin // Voprosy psihologii. – 1975. – № 3. – С. 63–72.
10. Chepeljeva N. V. Formuvannja profesijnoi' kompetentnosti v procesi vuzivs'koi' pidgotovky psihologa-praktyka / N. V. Chepeljeva // Aktual'ni problemy psihologii'. – К. : Instytut psihologii' APN Ukrai'ny. – 1999. – С. 271–279.

11. Shnejder L. B. Professional'naja identichnost': teorija, jeksperiment, trening/ L. B. Shnejder. – М. : MPSI; Voronezh : NPO «MODJeK», 2004. – 600 s.

S.O. Renke. Theoretical and methodological aspect of professional «Me» image as an object of psychology. In the article the attention is focused on the main components of the process of formation of professional «Me» image of the personality, including self-determination of the future professional way. It is stated that the professional «Me» image is the result of processes of professional self-determination, personalization and self-organization manifested in the realizing of oneself as a representative of a certain profession and the professional community, appearing in cognitive, emotional and behavioral self-description of «Me». It is found that one of the sources of formation is vocational education. It is established that the main terms of professional «Me» image becoming are the educational and professional community of fate and professional competency. It is shown that the subjective expectations and social prospects and opportunities, as well as recognition of professionalism by the surroundings promoting the professional «Me» image becoming play an important role in the professional «Me» image development. Professional self-presentation has an essential meaning. The level of professional «Me» image formation influences the process of formation of a professional, rate, success of mastering professional activities, joining the professional community. A high professional training and mastering professional skills are found to be impossible without the formation of professional self-consciousness and, in particular, professional «Me».

Key words: professional «Me» image, personality, professional education, professional self-presentation, formation of a professional, mastering professional skills.

Received July 05, 2016

Revised September 11, 2016

Accepted October 04, 2016

Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та відчуття успішності сучасної молоді

Sanko K.O. The features of correlation between emotional intellect and success feelings of today's youth / K.O. Sanko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 483–494.

К.О. Санько. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та відчуття успішності сучасної молоді. У статті проаналізовано сучасний стан дослідження феномена успішності. Оцінено його важливість для особистості та суспільства у цілому. Проаналізовано погляди зарубіжних та вітчизняних учених на феномен успіху та успішності. Розглянуто декілька аспектів поняття успіху у вітчизняній літературі: як досягнення певного результату, який оцінюється особистістю, як значущий; як суспільне визнання досягнень людини; як удача в досягненні чогонебудь. Описано основні форми успіху. Представлено відмінності між успіхом і успішністю за Л.І. Дементій. Висвітлено розуміння відчуття успішності особистості незалежно від її зовнішніх соціально обумовлених проявів успіху життєдіяльності. Зазначено зовнішні та внутрішні показники успішності та надана їх характеристика. Визначено початок популяризації феномену емоційного інтелекту. Розглянуто бачення вітчизняних учених на структуру емоційного інтелекту та стресозахисну й адаптивну функції, які можуть визначати успіх життєдіяльності людини. Описано чотирикомпонентну структуру емоційного інтелекту Д. Гоулмана та чотири сфери компетентностей за ним: самосвідомість, самоконтроль, соціальна чутливість та форми її прояву, керування взаєминами з оточуючими людьми. Проаналізовано існуючі зарубіжні та вітчизняні дослідження щодо взаємозв'язку емоційного інтелекту з академічної успішності студентів, результативністю професійної діяльності, успішності виконання провідних життєвих завдань. Проаналізовано власне пілотажне дослідження щодо взаємозв'язку емоційного інтелекту та відчуття успішності. Емпірично зафіксовано взаємозв'язок внутрішньоособистісного емоційного інтелекту з відчуттям успішності в сучасної молоді.

Ключові слова: успіх, успішність, відчуття успішності, форми успішності, показники успішності, емоційний інтелект, розуміння емо-

цій, управління емоціями, внутрішньоособистісний емоційний інтелект, контроль експресії.

К.А. Санько. Особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта и чувства успешности современной молодёжи. В статье проанализировано современное состояние исследования феномена успешности. Оценены его важность для личности и общества в целом. Проанализированы взгляды зарубежных и отечественных учёных на феномен успеха и успешности. Рассмотрены несколько аспектов понятия успеха в отечественной литературе: как достижение определенного результата, который оценивается личностью как значимый; как общественное признание достижений человека; как удача в достижении чего-либо. Описаны основные формы успеха. Представлены различия между успехом и успеваемостью по Л.И. Деметий. Освещено понимание ощущения успешности личности независимо от её внешних социально обусловленных проявлений успеха жизнедеятельности. Указано внешние и внутренние показатели успешности и предоставлена их характеристика. Определено начало популяризации феномена эмоционального интеллекта. Рассмотрены взгляды отечественных учёных на структуру эмоционального интеллекта и стрессозащитную и адаптивную функции, которые могут определять успех жизнедеятельности человека. Описана четырехкомпонентная структура эмоционального интеллекта Д. Гоулман и четыре сферы компетенций по ним: самосознание, самоконтроль, социальная чувствительность и формы её проявления, управления взаимоотношениями с окружающими людьми. Проанализированы существующие зарубежные и отечественные исследования по взаимосвязи эмоционального интеллекта с академической успеваемостью студентов, результативностью профессиональной деятельности, успешностью выполнения ведущих жизненных задач. Проанализировано собственное пилотажное исследование о взаимосвязи эмоционального интеллекта и чувства успешности. Эмпирически зафиксировано взаимосвязь внутриличностного эмоционального интеллекта с чувством успешности у современной молодёжи.

Ключевые слова: успех, успешность, чувство успешности, формы успешности, показатели успешности, эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление эмоциями, внутриличностный эмоциональный интеллект, контроль экспрессии.

Постановка проблеми. Сучасному суспільству потреба особистість, яка, незважаючи на підвищений рівень стресогенності життя у сучасних нестабільних політичних та соціально-економічних умовах, прагнудиме до досягнення успіху та благополуччя у житті, що тим самим забезпечуватиме як особистісний, так і соціальний прогрес. Практична реалізація цього прогресу багато в чому залежить саме від сучасної молоді, на яку покладено важливу місію знизити рівень нестриманості людей у виявлен-

ні емоцій, що призводить до конфліктів, жорстокості, агресії у міжособистісних стосунках, сім'ї, професійній сфері, який спостерігається нами у сьогоденні. Економічні та соціальні умови призвели до усвідомлення важливості відчуття успішності як для конкретної особистості, так і для здорового суспільства у цілому. У зв'язку з цим набувають актуальності дослідження проблеми успішності та детермінант цього відчуття у молоді. Тому гіпотетичні зв'язки між феноменом емоційного інтелекту та відчуттям успішності людини викликають науково-психологічний інтерес до даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень. Обґрунтованість припущення про потенціал емоційного інтелекту впливати на життєвий успіх особистості зумовлена як результатами існуючих у цій сфері досліджень, так і проголошеним у різних моделях емоційного інтелекту психологічним змістом його компонентів. До них належать: готовність суб'єкта мобілізувати себе на активну діяльність (внутрішньоособистісний емоційний інтелект), вміння підтримувати доброзичливі стосунки з оточуючими, запобігання виникненню конфліктів через регулювання емоційної експресивності (міжособистісний емоційний інтелект), здатність до саморегуляції (інформаційно-перероблюваний компонент) та система диспозицій [9].

Дослідженням емоційного інтелекту як однієї з детермінант успішності у функціонуванні суб'єкта життєдіяльності на зарубіжному та вітчизняному просторі займаються такі вчені, як Д. Гоулман, Г. Орме, К. Саарні, Дж. Майер, П. Саловей, Р. Бар-Он, К.В. Петрідес, Е. Фернхем, К. Стайнер, Д.В. Люсін, Е.Л. Носенко, Н. В. Коврига, Г. Гарскова, В.М. Дружинін, І. М. Андреева, О. І. Власова, А. Г. Четверик-Бурчак.

Зазначимо, що вивчення емоційного інтелекту як потенційного чинника-предиктора життєвого успіху є досить актуальним та дослідженим феноменом у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. Проте більшість досліджень спрямовані на зв'язок емоційного інтелекту з професійною або академічною успішністю, що робить актуальним та спонукає до дослідження зв'язок емоційного інтелекту з самовідчуттям успішності в людини незалежно від її зовнішніх проявів успіху життєдіяльності.

Метою статті є розгляд поглядів щодо феномену успіху, успішності та визначення зв'язку емоційного інтелекту з відчуттям успішності сучасної молоді.

Виклад основного матеріалу. Розгляд проблеми успіху і факторів, що впливають на його досягнення, в зарубіжній і вітчизня-

ній психології має свою специфіку. Так, в зарубіжній психології проблема розроблялася протягом усього ХХ століття багатьма школами і напрямками, а саме: в рамках гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерсом, в соціально-когнітивній теорії А. Бандурою, в індивідуальній психології А. Адлером, в дослідженнях конкретної діяльності К. Левіном, Д. Мак-Клелландом та ін. Успіх в Україні довго не виступав цінністю ні для суспільства, ні для науки, була орієнтація на «зрівнювання», деіндивідуалізацію. Поняття успіху у вітчизняній літературі розглядається в декількох аспектах. По-перше, це досягнення певного результату, який оцінюється особистістю як значущий (об'єктивні показники досягнень і їх суб'єктивна оцінка). По-друге, під успіхом розуміється суспільне визнання досягнень людини (соціальний, нормативний аспект успіху). По-третє, під успіхом розуміється удача в досягненні чого-небудь, що відповідає вітчизняній ментальності [7].

Сучасні дослідження трактують успіх як певний рівень досягнень, позитивний результат діяльності суб'єкта з досягнення соціально значущих цілей та форму самореалізації та саморозвитку [7]. Л. І. Дементій розрізняє поняття успіх і успішність. У понятті успіх фіксуються об'єктивні досягнення у конкретній діяльності і в житті в цілому. А поняття успішність відображає суб'єктивне переживання досягнення успіху і пов'язується з результативністю власної діяльності, з продуктивністю зусиль особистості [2]. Зазначимо, що у нашому дослідженні ми використовуємо саме поняття успішності, тобто самовідчуття успішності особистості незалежно від її зовнішніх соціально обумовлених проявів успіху життєдіяльності. Г. Тульчинський виділяє чотири основні форми успіху: 1) успіх-популярність – соціальне визнання, ступінь обдарованості людини; 2) успіх-визнання авторитетними експертами, якими можуть бути члени сім'ї, друзі, колеги; 3) успіх-подолання і самовизначення проблем і протиріч життя за рахунок здібностей і волі (самооцінка і самоповага); 4) успіх-покликання – задоволення особистості приносить діяльність, яка є джерелом самореалізації особистості [8].

У дослідженнях К. О. Абульханової-Славської, Д. О. Леонтьєва, В. О. Петровського та інших успішність особистості розглядається у рамках діяльнісного підходу і психологічної практики як проблема особистісного зростання, проблема розвитку самоідентичності, адаптованості до зовнішніх умов життєдіяльності, проблема, пов'язана з формуванням у особистості стилю діяльності, і, в цілому, індивідуальної стратегії життя [1].

Вітчизняна вчена Т.М. Титаренко визначає вдаль життя як таке, що влаштовує, суб'єктивно задовольняє людину та визначається тим, як саме вона оцінює свої можливості, враховує свої обмеження та наскільки адекватно моделює його майбутню траєкторію відповідно до очікувань оточення та власного потенціалу [9]. Схильність людини до переживання позитивних емоцій, вміння у разі необхідності контролювати та модифікувати власні емоційні стани та емоції оточуючих, виступають ймовірними детермінантами успішності життєдіяльності особистості [9]

Виходячи з концепції соціально-психологічної адаптації А.О. Реана, можна виокремити зовнішні та внутрішні показники успішності. Учений вважає, що до зовнішніх показників можна віднести характеристики успішності «приспособлення» людини до умов життєдіяльності. До форм прояву успішності приспособування можна віднести рівень матеріального благополуччя, соціального статусу людини. Внутрішнім критерієм рівня пристосованості до умов життєдіяльності є відчуття емоційної стабільності, задоволеності життям, комфорту.

Рівень узгодженості зовнішнього та внутрішнього критеріїв прояву адаптованості до умов життя є надійним критерієм успішності життєздійснення людини, констатувати яку можна лише за умови відповідності вимогам обох критеріїв [9].

Наукові дослідження та життєва практика демонструють, що найбільшого успіху в житті досягають ті, хто в змозі в критичний момент узяти себе в руки і не піддатися гніву, подразненню або смутку, тобто люди, котрі здатні управляти емоційною сферою.

Зазначимо, що початок етапу популяризації феномена пов'язують з публікацією книги Д. Гоулмана «Емоційний інтелект». Автор відводить емоційному інтелекту значне місце у визначенні успішності життєдіяльності людини, важливіше, порівняно з традиційним IQ, який на його думку, прогнозує лише 10–30 відсотків ефективності професійної діяльності. Згідно з концепцією вченого, емоційний інтелект – це «здатність людини тлумачити власні емоції і емоції оточуючих з тим, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей» [9]. Цю концепцію можна вважати змішаною, оскільки вчений включає до складу емоційного інтелекту різні за своєю природою, структурою і функціями компоненти. У своїй книзі автор виокремлює такі складові емоційного інтелекту: а) знання власних емоцій, що охоплюють процеси ідентифікації і найменування емоційних станів, розуміння взаємозв'язків, що виникають

між емоціями, мисленням і діями; б) управління емоціями – контроль над емоціями та заміна небажаних емоційних станів адекватними; в) мотивація – як здатність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху; г) здатність розпізнавати емоції в інших людей, бути чутливим до них і керувати емоціями інших; г) підтримка стосунків, здатність вступати в міжособистісні стосунки з іншими людьми та підтримувати їх [9]. Структура емоційного інтелекту Д. Гоулмана вважається ієрархічною, оскільки ідентифікація емоцій є передумовою управління ними. У той же час одним з аспектів управління емоціями є здатність продукувати емоційні стани, що призводять до успіху. Ці три здібності, звернені до інших людей, є детермінантою четвертої – входити в контакт і підтримувати доброзичливі взаємини.

Як зауважує І.М. Андреева, пізніше Д. Гоулман запропонував чотирикомпонентну структуру емоційного інтелекту [1]. Він виділив чотири сфери компетентностей, до яких входять: а) самосвідомість, яка охоплює характеристики адекватної самооцінки, емоційної самосвідомості та впевненості у собі; б) самоконтроль, що включає контроль над емоціями, відкритість, адаптивність, жагу до перемоги, ініціативність та оптимізм; в) соціальну чутливість та форми її прояву: співпереживання, ділову обізнаність, запобігливість; г) керування взаєминами з оточуючими людьми, що виявляється у прагненні надати їм допомогу у самовдосконаленні, сприяти змінам, ефективно вирішувати конфліктні ситуації, стимулювати командну роботу і співпрацю, надихати та здійснювати вплив на оточення [9].

Е.Л. Носенко та Н.В. Коврига відзначають існування ієрархічної структури рівнів сформованості емоційного інтелекту. Автори розглядають емоційний інтелект як емоційну розумність, що виконує стресозахисну та адаптивну функції, і через них визначають успіх життєдіяльності людини. Це відбувається залежно від емоційного ставлення людини до світу, інших людей та самого себе [4].

Визначимо, що погляди та дослідження учених з проблеми успішності особистості уможливають розгляд емоційного інтелекту як насправді надзвичайно важливої інтегральної, динамічної, контекстуалізованої властивості особистісної ідентичності, яка реалізується через здібності розуміти емоції, узагальнювати їхній зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних стосунках, регулювати емоції так, щоб сприяти через позитивні емоції успішній когнітивній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню та самовідчуттю успішності.

Цікаві дані, що стосуються неоднозначного характеру взаємозв'язку емоційних здібностей і академічної успішності студентів, були отримані О. І. Власовою. Ученою статистично підтверджено гіпотезу про те, що зі зменшенням показників успішності навчання пов'язане зростання управління емоціями досліджуваних. На думку дослідниці, низький рівень академічних здібностей на рівні індивідуальної саморегуляції компенсується працьовитістю і добросовісним ставленням або самореалізацією в іншу, наприклад, неформальну сферу людських взаємин [1].

Зазначимо, що проведені дослідження K.S. Law, продемонстрували зв'язок емоційного інтелекту з результативністю професійної діяльності, було знайдено кореляційний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та оцінкою успішності виконання завдання керівником [9].

Нещодавнє дослідження проведене вітчизняною вченою А.Г. Четверик-Бурчак, продемонструвало, що внутрішньоособистісний та міжособистісний компоненти емоційного інтелекту (при їх високому рівні сформованості) можуть виступати в якості потенційних детермінант успішності виконання провідних життєвих завдань. [9]

Розглянемо результати проведеного нами пілотажного дослідження, у якому брали участь випускники загальноосвітніх шкіл, інтернатів м. Миколаєва та студенти перших курсів Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського у кількості 20 осіб з рівномірним представленням у виборці досліджуваних чоловічої та жіночої статі, віком від 17 до 20 років. Однією з задач пілотажного дослідження було визначення кореляцій між емоційним інтелектом та відчуттям успішності молоді. З метою вирішення поставленої задачі у дослідженні використовувався комплекс теоретичних, емпіричних методів і методи статистичної обробки даних. До теоретичних методів увійшли аналіз, синтез, узагальнення досліджуваних даних із теми дослідження. До комплексу емпіричних методів належать: спостереження, бесіда та психодіагностичні методики: опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» Д.В. Люсіна, опитувальник емоційного інтелекту К. Барчарда (в адаптації Г.Г. Князева, Л.Г. Митрофанової, О.М. Разумникової) для вивчення рівня емоційного інтелекту та методика діагностики індексу успішності на основі техніки репертуарних ґрат Дж. Келлі для визначення самовідчуття успішності людини (у розробці О.С. Новікова). До комплексу методів статистичної обробки даних увійшли де-

скриптивний та кореляційний аналіз. При обробці даних використовувалась комп'ютерна програма SPSS 17.0.

У результаті проведеного пілотажного дослідження виявлено, що більшість респондентів (60%) мають середній рівень загального емоційного інтелекту, це говорить про те, що люди, як правило, не завжди здатні розуміти свої емоції та емоції оточуючих, а також керувати емоціями. Зазначимо, що міжособистісний емоційний інтелект у 50% досліджуваних на високому рівні, що свідчить про розуміння ними емоційного переживання іншої людини, таким людям легко встановити, яку саме емоцію відчуває інша людина, і знайти для неї вербальне вираження. У 45% респондентів міжособистісний емоційний інтелект на середньому рівні, тобто люди не завжди можуть розпізнати емоцію оточуючих, ідентифікувати її, а також контролювати інтенсивність емоцій інших людей. У 5% низькі показники міжособистісного емоційного інтелекту, такі люди не розпізнають наявності емоцій в інших, не кажучи про розуміння їх причинно-наслідкового зв'язку.

Що стосується внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, то у 45% досліджуваних він на низькому рівні, що говорить про те, що люди не здатні до усвідомлення власних емоцій, їх розпізнавання та ідентифікації, а також розуміння причин виникнення у себе тієї чи іншої емоції, нездатні до вербального опису. У 20% досліджуваних спостерігаються середні показники внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, що свідчить про рідкісні прояви уваги до свого емоційного світу. Високий рівень внутрішньоособистісного емоційного інтелекту демонструють 35% респондентів, що говорить про їх здатність розпізнавання, розуміння та диференціювання емоційного переживання у себе, а також здатності знайти йому вербальний опис, розуміти причини його виникнення та наслідки, до яких пережиті емоції можуть призвести.

При дослідженні самовідчуття успішності у сучасної молоді ми отримали більшість високих показників (80% респондентів). Це свідчить про те, що молодь вважає себе, свої досягнення сьогодні успішними. Та лише 20% – досліджувані з низьким самовідчуттям успішності, тобто дані респонденти не відчувають себе успішною молоддю.

У результаті статистичної обробки даних виявлені наступні значущі кореляції (на рівні 0,05) між розумінням своїх емоцій і відчуттям успішності ($p < 0.05$). Можна припустити, що молодь, яка здатна усвідомлювати свої емоції, розпізнавати та ідентифі-

кувати їх, розуміти причини виникнення тієї чи іншої емоції, здатна до їх вербального опису, знаходиться у стані емоційної стабільності та комфортності, що забезпечує позитивну оцінку власної життєдіяльності. Також виявлено взаємозв'язок між контролем експресії та відчуттям успішності ($p < 0.05$). Можна вважати, що розуміння того, що людина може контролювати зовнішні прояви своїх емоцій надихає її до певного самоконтролю, упевненості у собі та досягнення власних цілей. Виявлено очікуваний зв'язок внутрішньоособистісного емоційного інтелекту з відчуттям успішності ($p < 0.05$). Такий зв'язок може демонструвати, що вміння розуміти та управляти своїми емоціями, викликати й підтримувати бажані емоції та тримати під контролем небажані забезпечують людині легкість знаходження альтернативних варіантів дій з навколишнім середовищем, розуміння результативності власних зусиль, що призводить до усвідомлення себе як успішної особистості.

Висновки. Отже, проаналізувавши отримані результати теоретичного та пілотажного досліджень, на наш погляд, можна припустити, що сучасній молоді для відчуття успішності як для конкретної особистості, так і для здорового суспільства у цілому необхідно розвивати емоційний інтелект як один із чинників успішності. Варто зазначити, що молодь з високим рівнем емоційного інтелекту, яка володіє здатністю до розуміння як власних емоцій, так і емоцій інших людей, уміє ідентифікувати емоції, розуміти причини їх виникнення, здатна до вербального опису емоційних переживань, а також управління емоційною сферою ефективно справляється з мінливими умовами життєдіяльності та відчуває себе успішною. Проте, виходячи з нашого дослідження, зауважимо, що для відчуття успішності переважним є розвиток внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, тобто розуміння власної емоційної сфери. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні впливу емоційного інтелекту на адаптивність та психологічне благополуччя.

Список використаних джерел

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Дементий Л.И. Ответственность как детерминанта социальных представлений об успехе и условиях его достижения / Л.И. Дементий, Н.В. Лэйфрид // Вестник Омского университета. – 2012. – Вып. 3. – С. 289–295.

3. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д.В. Люсин, О.О. Марюткина, А.С. Степанова // Социальный интеллект : теория, измерение, исследование; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 129–140.
4. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: моногр. / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
5. Носенко Е. Л. «Емоційна розумність» як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації / Е.Л. Носенко // Вісник Дніпропетровського ун-ту. Педагогіка і психологія. – 2000. – Вип. 6. – С. 3–7.
6. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека / К. Обуховский. – СПб. : Изд-во «Речь», 2003. – 296 с.
7. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М. : «КСП+», 2003. – 272 с.
8. Тульчинский Г.А. Разум, воля, успех: О философии поступка / Г.А. Тульчинский. – Л., 1990. – С. 120—150.
9. Четверик-Бурчак А.Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості: дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Аліна Григорівна Четверик-Бурчак. – Одеса, 2015. – 187 с.
10. Mayer J.D. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Intelligence. – 1999. – 27. – P. 267–298.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andreeva I.N. Jemocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii / I.N. Andreeva. – Novopolock : PGU, 2011. – 388 s.
2. Dementij L.I. Otvetstvennost' kak determinanta social'nyh predstavlenij ob uspehe i uslovijah ego dostizhenija / L.I. Dementij, N.V. Ljeffrid // Vestnik Omskogo un-ta. – 2012. – Vyp. 3. – S. 289–295.
3. Ljusin D.V. Struktura jemocional'nogo intellekta i svjaz' ego komponentov s individual'nymi osobennostjami: jempiricheskij analiz / D.V. Ljusin, O.O. Marjutina, A.S. Stepanova // Social'nyj intellekt : teorija, izmerenie, issledovanija; pod red. D.V. Ljusina, D.V. Ushakova. – M. : In-t psihologii RAN, 2004. – S. 129–140.

4. Nosenko E.L. Emocijnij intelekt: konceptualizacija fenomenu, osnovni funkcii: monogr. / E.L. Nosenko, N.V. Kovriga. – K.: Vishha shkola, 2003. – 126 s.
5. Nosenko E.L. «Emocijna rozumnist'» jak determinanta uspishnoi zhittedijal'nosti ljudini i shljahi ii operacionalizacii / E.L. Nosenko // Visnik Dnipropetrovs'kogo un-tu. Pedagogika i psihologija. – 2000. – Vip. 6. – S. 3–7.
6. Obuhovskij K. Galaktika potrebnostej. Psihologija vlechenij cheloveka / K. Obuhovskij. – SPb. : Izd-vo «Rech'», 2003. – 296 s.
7. Orme G. Jemocional'noe myshlenie kak instrument dostizhenija uspeha / G. Orme. – M. : «KSP+», 2003. – 272 s.
8. Tul'chinskij G.A. Razum, volja, uspeh: O filosofii postupka / G.A. Tul'chinskij. – L., 1990. – S. 120—150.
9. Chetverik-Burchak A.G. Mehanizmi vplivu emocijnogo intelektu na uspishnist' zhittedijal'nosti osobistosti: dis. kand. psihol. nauk: 19.00.01 / Alina Grigorivna Chetverik-Burchak. – Odesa, 2015. – 187 s.
10. Mayer J.D. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Intelligence. – 1999. – 27. – P. 267–298.

K.O. Sanko. The features of correlation between emotional intellect and success feelings of today's youth. The current state of the success phenomenon research is analyzed in the article. There is estimated its importance for the personality and society as a whole. The views of foreign and domestic scientists on the phenomenon of success and successfulness are analyzed as well. Some aspects of the success concept are examined in domestic literature.

The basic forms of success are described. There is presented a difference between success and progress by L.I. Dementiy. A sense of personality success understanding regardless its external social manifestations of life activity success are uncovered. There are presented external and internal indicators of success as well as their characteristics. The start of popularization of the emotional intelligence phenomenon is defined and there is given its definition as a person's ability to interpret their own emotions and the emotions of others in order to use this information to realize his/her own goals. There are considered the views of domestic scientists on the emotional intelligence structure, stress-protective and adaptive features that can determine the life success depending on the person's emotional attitude to the world, to humans and to himself/herself. There is also described the four-component structure of the emotional intelligence by Goleman D. We analyzed the existing foreign and domestic researches on the emotional intelligence relationship with the students'

academic achievements, professional activity effectiveness, successful implementation of the major life goals. We also analyzed own flight research on the emotional intelligence relationship and success feeling. We fixed empirically the intrapersonal emotional intelligence relationship with a success feeling of today's youth.

Key words: success, successfulness, success feeling, forms of success, success indicators, emotional intelligence, emotions understanding, emotions managing, intrapersonal emotional intelligence, expression control.

Received July 08, 2016

Revised August 21, 2016

Accepted September 11, 2016

УДК 159.9

Н.М. Семенів

semenivnat@gmail.com

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Semeniv N.M. Theoretical and methodological aspects of ethnic tolerance in the context of interethnic interaction / N.M. Semeniv // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 494–503.

Н.М. Семенів. Теоретико-методологічні аспекти етнічної толерантності в контексті міжетнічної взаємодії. У статті розглянуто вплив етнічної толерантності на формування та розвиток міжетнічних взаємин, дослідження етнічної толерантності у практиці вивчення міжетнічних відносин.

Встановлено що об'єктом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених є етнічна толерантність, її вплив на формування, становлення та розвиток міжетнічних взаємин, їх психологічний зміст і основні функції. Автором зроблено висновок, що сучасне суспільство потребує додаткових соціально-психологічних досліджень, щоб здійснити комплексне вивчення чинників формування етнічної толерантності, її вплив на міжетнічні взаємини, які залишаються недослідженими в цій області психології, залишаючи великі можливості для вчених-психологів.

У статті розглянуто особливості формування етнічної толерантності. Автором вказано, що структура етнічної толерантності відображає психологічні аспекти міжетнічної взаємодії особистості, які пов'язані з різними видами соціальних відносин у суспільстві. Увагу приділено характеристиці етнічної толерантності та практичним її дослідженням у галузі наукових знань соціальної психології.

Зроблено висновок, що існує необхідність розробки системи раннього прогнозування конфліктних ситуацій і моделі виникнення і поширення етнічних конфліктів. Ця система допоможе ефективно запобігати кризові стани в галузі міжетнічних відносин з небезпечними наслідками.

Ключові слова: етнічна толерантність, міжетнічна взаємодія, етнічні взаємини, етнічна ідентичність.

Н.М. Семенив. Теоретико-методологические аспекты этнической толерантности в контексте межэтнического взаимодействия. В статье рассмотрено влияние этнической толерантности на формирование и развитие межэтнических отношений, исследования этнической толерантности в практике изучения межэтнических отношений.

Установлено, что объектом исследования многих зарубежных и отечественных ученых является этническая толерантность, её влияние на формирование, становление и развитие межэтнических отношений, психологическое содержание и основные функции. Автором сделан вывод, что современное общество нуждается в дополнительных социально-психологических исследований, чтобы осуществить комплексное изучение факторов формирования этнической толерантности, её влияние на межэтнические отношения, которые остаются неисследованными в этой области психологии, оставляя большие возможности для учёных-психологов.

В статье рассмотрены особенности формирования этнической толерантности. Автором указано, что структура этнической толерантности отражает психологические аспекты межэтнического взаимодействия личности, связанные с различными видами социальных отношений в обществе. Внимание уделено характеристике этнической толерантности и практическим её исследованиям в области научных знаний социальной психологии.

Автор приходит к выводу, что существует необходимость разработки системы раннего прогнозирования конфликтных ситуаций и модели возникновения и распространения этнических конфликтов. Эта система поможет эффективно предотвращать кризисные состояния в области межэтнических отношений с опасными последствиями.

Ключевые слова: этническая толерантность, межэтническое взаимодействие, этнические отношения, этническая идентичность.

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття проблема толерантності набула особливої актуальності у зв'язку з процесом глобалізації, що зіштовхує релігійні, національні і

етнічні ідентичності різних культур і народів. Однією з основних цінностей громадянського суспільства є цінність толерантності. Проблема толерантності сьогодні – одна з центральних проблем як глобального, так і національного порядку.

Вивчення і теоретичне осмислення етнонаціональної сфери України потребує всебічного підходу до неї, з'ясування усіх притаманних їй рис і властивостей, специфічних особливостей. Зрозуміло, що з точки зору суспільної безпеки найпильніша увага має бути звернена на характер взаємин насамперед між національними меншинами і титульною нацією, а також між самими меншинами.

Сучасне суспільство живе в епоху глобалізації і еру високих інформаційних технологій, які відкривають величезні можливості для розвитку як усієї світової спільноти в цілому, так і окремих груп населення, зокрема. Негативні наслідки розвитку сучасного суспільства можуть ускладнити вирішення низки актуальних проблем: наростання соціальної і культурної дистанції, нерівномірність і нестабільність економічного розвитку, диспропорційна складу етнічних груп, маргіналізація і культурна уніфікація.

Аналіз останніх досліджень. Толерантність стає все більш яскравим фрагментом картини міжетнічної взаємодії в сучасному світовому суспільстві мультиетнічної різноманітності в культурному, етнічному, релігійному і політичному планах. Толерантність розцінюється як необхідний ключ для існування сучасного суспільства і демократичної конкуренції в ньому. Різні дослідники і вчені ставили акценти своїх досліджень на важливості толерантності в громадянських суспільствах різних типів (Aaron J. Abbarno, 2011; Ahmad Tarmizi, Sarjit Singh Gill, Razaleigh, & Puvaneswaran Kunasekaran, 2013; Clark, 2008; Furedi, 2012; Gibson & Gouws, 2001; Inglehart, 1997; Jackman, 1977; Peffley, Knigge, & Hurwitz, 2001; Walzer, 1997).

Значна частина досліджень толерантності спрямовувалася на вивчення цього аспекту в середовищі іммігрантів, особливостей їх взаємодії з корінними етнічними групами (Cote & Erickson, 2009; Crepaz & Damron, 2008; Weldon, 2006) або в ситуації релігійної диференціації. (Ahmad Tarmizi, 2013; Eisenstein, 2006; Jha, 2012). Вихідною методологією для дослідження етнічної толерантності особистості у вітчизняній науковій думці є культурно-історична концепція вивчення психічних явищ Л. Виготського, А. Леонтьєва та О.Лур'є та історико-еволюційний підхід до вивчення особистості, що розробляється А. Асмоловим.

Результати аналізу основних теоретичних уявлень та експериментальних даних щодо проблеми толерантності загалом та етнічної толерантності зокрема висвітлено у наукових працях: толерантність як загально людська і загально суспільна цінність (Р. А. Арцишевський, Г. О. Балл, В. О. Лекторський, В. Франкл, Е. Фром та ін.); толерантність як стійка особистісна риса і властивість, особистісний смисл та ціннісні орієнтації, індикатор її психологічної, зокрема комунікативної і політичної культури (О. Г. Асмолов, В. О. Васютинський, А. І. Гусев, З. С. Карпенко, Г. С. Кожухар, О. М. Корніяка, П. В. Лушин, М. В. Савчин, Г. Олпорт, А. Маслоу, В.В. Москаленко, І. Д. Пасічник, В. В. Рибалка, Т. Д. Щербан, І. В. Жадан та ін.), етнічна толерантність у контексті етнічної ідентичності і етнічної свідомості особистості та протидії ксенофобії (О. В. Бичко, Л. В. Засекіна, О. А. Донченко, Д. О. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, Н. М. Лебедева, О. М. Лозова, Г. У. Солдатова, В. С. Хомик, М. А. Шугай).

Мета статті – визначити вплив етнічної толерантності на розвиток міжетнічних взаємин, форми її вивчення в наукових етнопсихологічних розробках, проаналізувати зв'язок толерантності з формування етнічних стосунків на різних рівнях існування суспільства та ступінь розробленості даної тематики у сучасних психологічних дослідженнях міжетнічних взаємин.

Виклад основного матеріалу. Феномен толерантності на сучасному етапі розвитку суспільства став предметом широкого кола наукових досліджень і придбав міждисциплінарний і міжкультурний характер. У науковій літературі толерантність розглядається, перш за все, як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання багатомірності і різноманіття людської культури, норм, вірувань і відмова від зведення цього різноманіття до однаковості або до переваги якоїсь однієї точки зору. Таким чином, толерантність можна розглядати в якості однієї з важливих складових психологічної культури особистості.

На думку етнопсихолога Г.У.Солдатової, «етнічна нетерпимість – реально значуща форма прояву кризових трансформацій етнічної ідентичності. Основою етнічної нетерпимості є підвищена чутливість до осіб інших національностей. Вона може виражатися в широкому діапазоні – від легкого дискомфорту і роздратування, що не реалізуються в поведінці, до різних форм відхилення поведінки і навіть вибухів обурення і ненависті». В даному випадку взаємозв'язок етнічної самосвідомості або етнічної ідентичності та толерантності «негативним полюсом»

якої є нетерпимість, бачиться Г.У. Солдатовою суб'єктивно-опосередкованою.

Етнополітологічний підхід до даної проблеми сформулював А. Г. Асмолов. Осмислюючи загальну спрямованість трансформацій сучасного суспільства, він прийшов до висновку, що «толерантність і радикальні зміни виявилися багато в чому несумісними: перша заснована на визнанні та невтручанні; другі – на запереченні статус-кво і затвердженні нового й іншого».

Л. Г. Почебут пропонує розглянути п'ять рівнів етнічної толерантності: високий позитивний, середній позитивний, нормальний, середній негативний, високий негативний. Нормальна етнічна толерантність визначається в межах етнічної ідентичності, тобто повного прийняття представників іншої національності. Етнічна толерантність детермінується освітою, інакше кажучи, особи, які отримали гуманітарну освіту, проявляють вищий рівень етнічної толерантності, порівняно, наприклад, з представниками військових професій. Останнім, на думку вченої, притаманний негативний рівень етнічної толерантності.

Результати теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми толерантності загалом та етнічної толерантності, зокрема, у різних галузях психології свідчать про те, що стрижневим у цьому понятті є особистісний аспект. Адже у психології особистості толерантність описується через мотиваційну й аксіологічну сферу особистості, її самоактуалізацію і саморозвиток; у соціальній психології через особливості міжособистісної взаємодії; у педагогічній і віковій психології – через розвиток особистості; в етнічній психології через особистість як представника певної етнічної групи і національно-культурного простору.

До основних понять, через які визначається етнічна толерантність у психологічній літературі, належать чинник безконфліктної, ефективної взаємодії, складова особистісної толерантності, особистісна і соціальна цінність, прояв етнічної ідентичності особистості на рівні норми.

Етнічна толерантність в сучасній етнопсихології розглядається як складне установче утворення особистості. Вирази етнічної толерантності виявляються в терпимості до чужого способу життя, чужих звичаїв, традицій, звичаїв, до інших почуттів, думок і ідей. Етнічна толерантність особистості проявляється в різних критичних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Особливо це проявляється у проблемі міжособистісного вибору, коли вироблені в іншому соціально-культурному способі життя етнічні стереотипи і рішення не спрацьовують, а нові норми або сте-

реотипи знаходяться в процесі свого формування. У даному випадку етнічна толерантність особистості виявляється і виникає в проблемно-конфліктних ситуаціях взаємодії з представниками інших етнічних груп. Етнічна толерантність особистості не може вивчатися ізольовано від процесів етнічної ідентифікації, так як всі етнопсихологічні феномени є відображеннями одного цілісного явища – етнічної варіативності особистості.

Етноси сьогодні у багатьох ситуаціях вимушено перебувають в умовах чужих «культурних полів». Тому етнічна ідентифікація носить індивідуалістичний характер, ставить їх в положення етнічних маргіналів. «Пробудження» етнічності – це трансформація та адаптація до трендів глобалізації. Етнічність, витіснена з легітимного поля громадянського суспільства, опинившись в ролі маргінала, проявила себе у вигляді конфлікту цивілізацій, відмінностей, зіткнення соціальних сприйняття, «текстів» національних культур. Її авангард – маргінали, чия індивідуалістична свідомість здатна протистояти натиску індивідуалістичного століття.

Факт поліетнізації суспільств, викликаний процесами глобальної інтеграції, виникненням різного роду зв'язків, імміграційних рухів, сприяв формуванню консолідованої етнічності. Сам факт присутності в іншому етнічному середовищі мобілізує етнічну самосвідомість індивідів, які втрачають природні етно-визначальні ознаки – батьківщину, культурне середовище, а в перспективі і рідну мову. Нестабільність статусу, невизначеність перспектив, нестерпне для людської психіки (по соціальній природі) положення «чужого» стають каталізатором мобілізації етнічної ідентичності у вигляді індивідуалізації етнічної самосвідомості.

У своєму природному середовищі носій етнічної ідентичності – колективіст, але в прикордонній ситуації спостерігається персоналізація його самосвідомості. Етнічний маргінал – це індивідуаліст з вираженою потребою в «своєму» колективі. Занадто тісне зіткнення різних культурних та етнічних середовищ, виявлення в цій ситуації особистих «відмінностей» від інших етнічних груп, що ставлять під сумнів індивіда, призводять до посилення напруженості соціальних відносин. У поліетнічному суспільстві будь-який конфлікт може прийняти загрозливі форми. Зокрема, на міжетнічні відносини проєктуються культурно-ідеологічні, політичні і соціальні суперечності.

Толерантність як особливість свідомості або особистісна риса не притаманна людині на початку її існування і може не

з'явитися, якщо вона не належним чином вихована чи сформована. Навпаки, людині швидше органічно притаманна протилежна тенденція – настороженість, яка легко переходить у ворожість, агресію стосовно тих, хто від неї відрізняється, на неї не схожий. У кожної людини є несвідомий механізм, який фіксує відношення «свій-чужий». Підсвідомо інший індивід сприймається як такий, що представляє загрозу.

Етнічна толерантність особистості виявляється і виникає в проблемно-конфліктних ситуаціях взаємодії з представниками інших етнічних груп. Якби поняття «інше», «чуже» або «інше» не були відображенням дійсності, то і проблеми толерантності не існувало б.

Терпимість по відношенню до людей, що належать до іншого етносу, передбачає, що ми усвідомлюємо існування подібностей і тотожностей, які приховуються під відмінностями людей, наприклад, усвідомлюємо належність етнічних груп до людства в цілому. Етнічна толерантність визнає наявність іншого способу життя і етнокультурних цінностей. Вона заснована на паритеті сторін, тобто зміст етнічної толерантності полягає у ставленні до «іншого» як до рівнозначного індивіда. Таким чином, етнічна толерантність виключає патерналізм, коли одна з етнічних спільнот бажає бути «покровителем» іншої.

Етнічна толерантність є активною ознакою особистості, тобто їй не притаманне інертне, індиферентне ставлення до подій або примиренство і поблажливість до насильства, несправедливості, навпаки, для неї характерні постійна готовність і прагнення до міжетнічного діалогу. Критерієм толерантного прийняття світоглядних відмінностей виступає спрямованість на морально-етичні принципи і норми людського існування, які в змозі забезпечити мирні взаємини етнічних спільнот і окремих їх представників. Етнічна толерантність виражається в прагненні досягти взаємної поваги, розуміння й узгодження різнорідних інтересів і точок зору ненасильницькими способами, без застосування тиску, переважно методами роз'яснення і переконання.

Розуміння – необхідна складова етнокультурної компетентності та етнічної толерантності. При цьому розуміння з позицій етнічної толерантності – це спонтанний процес осягнення етнічної специфіки, в той час як в контексті етнокультурної компетентності розуміння – це результат пізнання.

Виховання етнічної толерантності нерозривно пов'язане з формуванням етнокультурної компетентності. Етнічна толерантність і етнокультурна компетентність є двоєдина сукуп-

ність. З одного боку, етнокультурна компетентність, заснована на знаннях про етнічні культури та досвід в галузі міжетнічних відносин і націлена на взаємне розуміння, передбачає толерантність між етнічними спільнотами. З іншого боку, етнічна толерантність, заснована на визнанні та прийнятті етнокультурного розмаїття, дає можливість зрозуміти інші народи, а також розширити рамки етнічного досвіду і знань.

Висновки. Отже, етнічна толерантність – це засіб боротьби з упередженнями та стереотипами, запобігання конфліктам, формування коаліцій між різними етнокультурними спільнотами. Важливість етнічної толерантності підсилюється тією обставиною, що в більшості ситуацій протистоять не етноси самі по собі, а представники цих етносів. До того ж в добу глобалізації, коли кордони між державами стають умовними, зростає значення міжетнічної взаємодії. Діалог представників різних етносів просто необхідний, а толерантність суспільства в просторі громадянського буття – це перш за все запорука стабільності й успіху проведених в суспільстві реформ.

Подальші напрямки досліджень передбачають вивчення, систематизацію та аналіз соціопсихологічних причин, умов перебігу, особливостей і психологічних наслідків міжнаціональних конфліктів, що мали місце в Україні та світі впродовж останніх століть. Створена на основі фактичного матеріалу цілісна модель міжетнічного конфлікту, яка описує формування, розвитку та загострення міжетнічного конфлікту дасть можливість в подальших дослідженнях стати фактичним матеріалом при формуванні теоретичних основ психологічних засобів попередження та врегулювання міжетнічних конфліктів.

Список використаних джерел

1. Бетти Э. Толерантность – дорога к миру [Текст] / Риэрдон Э. Бетти. – М. : Бонфи, 2001. – 304 с.
2. Иванова Н. Л. Идентичность и толерантность: соотношение этнических и профессиональных стереотипов [Текст] / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 54–63.
3. Коростелина К. В. Социальная идентичность и конфликт / К. В. Коростелина. – Симферополь, 2003. – 359 с.
4. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
5. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, 1999. – 320 с.

6. Toft M. The Geography of Ethnic Violence: Identity, Interests, and the Indivisibility of Territory / M. Toft. – Princeton University Press, 2005. – 256 p.
7. Hazan C. Romantic love conceptualized as an attachment process / C. Hazan, P. Shaver // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 52. – P. 511.
8. Sjef Ederveen, Paul Dekker, Albert Horst. Destination Europe. Immigration and Integration in the European Union / Ederveen Sjef, Dekker Paul, Horst Albert. – Amsterdam, 2000. – 270 p.
9. William T. Johnsen. Pandora's box reopened: ethnic conflict in Europe and its implications / Johnsen William T. // Strategic Studies. – December, 1999. – 250 p.
10. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology / H. Tajfel. – Cambridge University Press. – 384 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Betti, Je. Tolerantnost' – doroga k miru [Tekst] / Rijerdon Je. Betti. – М. : Bonfi, 2001. – 304 s.
2. Ivanova, N. L. Identichnost' i tolerantnost': sootnoshenie jetnicheskikh i professional'nyh stereotipov [Tekst] / N. L. Ivanova // Voprosy psihologii. – 2004. – № 6. – S. 54–63.
3. Korostelina K. V. Social'naja identichnost' i konflikt / K. V. Korostelina. – Simferopol', 2003. – 359 s.
4. Soldatova G. U. Psihologija mezhjetnicheskoy naprjazhennosti / G. U. Soldatova. – М. : Smysl, 1998. – 389 s.
5. Stefanenko T. G. Jetnopsihologija / T. G. Stefanenko. – М. : Institut psihologii RAN, 1999. – 320 s.
6. Toft M. The Geography of Ethnic Violence: Identity, Interests, and the Indivisibility of Territory / M. Toft. – Princeton University Press, 2005. – 256 p.
7. Hazan C. Romantic love conceptualized as an attachment process / C. Hazan, P. Shaver // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 52. – P. 511.
8. Sjef Ederveen, Paul Dekker, Albert Horst. Destination Europe. Immigration and Integration in the European Union / Ederveen Sjef, Dekker Paul, Horst Albert. – Amsterdam, 2000. – 270 p.
9. William T. Johnsen. Pandora's box reopened: ethnic conflict in Europe and its implications / Johnsen William T. // Strategic Studies. – December, 1999. – 250 p.
10. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology / H. Tajfel. – Cambridge University Press. – 384 p.

N.M. Semeniv. Theoretical and methodological aspects of ethnic tolerance in the context of interethnic interaction. The article is devoted to the concept of modern methods of researching ethnic tolerance on the formation and development of inter-ethnic communication, their application in practice of the study of inter-ethnic relations.

According to the article the object of study of foreign and domestic scientists are psychological mechanisms that underlie ethnic tolerance of influence on the formation and development of inter-ethnic communication. The author considers that modern society need additional social psychological research to study the unexplored ethnic tolerance that remain in this field of psychology, leaving tremendous opportunity for scientists searching creative discovery.

In the article it is considered the perspective and the actual directions of the study of ethnic tolerance. The author writes that the structure of ethnic tolerance reflects the psychological aspects of inter-ethnic identity associated with different types of social relations in society. Much attention is given to characteristic discontinuity between the theoretical description of ethnic tolerance and their practical solutions applied in the study of ethnic relations as a field of scientific knowledge.

Further the author established that inter-ethnic communication in Ukrainian society has potentially dangerous elements of relationships between different ethnic communities. The author comes to the conclusion that there is a need in the development of system of early prediction conflicts situations and a model of the emergence and spread of conflicts. This system will effectively prevent the crisis state of interethnic relations with dangerous consequences.

Key words: ethnic relations, ethnic tension, ethnic tolerance.

Received July 09, 2016

Revised August 20, 2016

Accepted September 12, 2016

Особливості покращення психомоторного розвитку розумово відсталих дітей засобами рухової активності

Simko A.V. Improving features of psychomotor development of mentally retarded children by means of physical activity / A.V. Simko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 504–512.

А.В. Сімко. Особливості покращення психомоторного розвитку розумово відсталих дітей засобами рухової активності. У статті розглянуто можливість застосування фізичних вправ, як універсального засобу рухової активності для покращення порушень психомоторного розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку. Здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень щодо проблеми психомоторного розвитку та рухової активності дітей з відхиленнями в інтелектуальній сфері.

Встановлено, що фізичний розвиток і рухова підготовленість дитини з інтелектуальною недостатністю багато в чому визначають її загальну дієздатність у навчанні та праці, утворюють компенсаторні резерви організму для подолання відхилень у розвитку. Для розуміння механізмів взаємозв'язку рухової активності та функціональних можливостей організму велике значення мають дослідження, що розкривають значущість м'язового масиву в становленні та формуванні вегетативних функцій організму, механізми взаємодії моторики та вегетатики.

Визначено вплив рухової активності на психомоторний розвиток розумово відсталих дітей дошкільного віку та особливості її застосування у здійсненні корекційної роботи. Водночас, психомоторика – це не тільки цілісна, вікова картина рухової структури, яка відображає вроджені тілесні особливості, набуті звички, навички, а й сукупність анатомо-фізіологічних і психологічних механізмів, що забезпечують реалізацію простих і складних рухових реакцій та дій.

Доведено, що недостатня рухова активність розумово відсталих дітей негативно впливає на їх організм, але необхідно враховувати, що зайва рухова активність веде до негативних функціональних змін в сер-

цево-судинній системі дошкільника, тому необхідно враховувати індивідуальні особливості рухових можливостей кожної дитини.

Ключові слова: рухова активність, психомоторний розвиток, розумово відсталі діти, фізичні вправи.

А.В. Симко. Особенности улучшения психомоторного развития умственно отсталых детей средствами двигательной активности. В статье рассмотрена возможность применения физических упражнений, как универсального средства двигательной активности для улучшения нарушений психомоторного развития умственно отсталых детей дошкольного возраста. Осуществлён теоретический анализ научных исследований по проблеме психомоторного развития и двигательной активности детей с отклонениями в интеллектуальной сфере.

Установлено, что физическое развитие и двигательная подготовленность ребёнка с интеллектуальной недостаточностью во многом определяют его общую дееспособность в учёбе и труде, образуют компенсаторные резервы организма для преодоления отклонений в развитии. Для понимания механизмов взаимосвязи двигательной активности и функциональных возможностей организма большое значение имеют исследования, раскрывающие значимость мышечного массива в становлении и формировании вегетативных функций организма, механизмы взаимодействия моторики и вегетатики.

Определено влияние двигательной активности на психомоторное развитие умственно отсталых детей дошкольного возраста и особенности её применения в осуществлении коррекционной работы. В то же время, психомоторика – это не только целостная, возрастная картина двигательной структуры, которая отражает врождённые телесные особенности, приобретённые привычки, навыки, но и совокупность анатомо-физиологических и психологических механизмов, обеспечивающих реализацию простых и сложных двигательных реакций и действий.

Доказано, что недостаточная двигательная активность умственно отсталых детей негативно влияет на их организм, но необходимо учитывать, что излишняя двигательная активность ведёт к негативным функциональным изменениям в сердечно-сосудистой системе дошкольника, поэтому необходимо учитывать индивидуальные особенности двигательных возможностей каждого ребёнка.

Ключевые слова: двигательная активность, психомоторное развитие, умственно отсталые дети, физические упражнения.

Постановка проблеми. Рух – природна потреба організму людини, що має величезне пристосувальне значення. Рух як локомоторний акт переміщення або зміни положення тіла і його частин у просторі лежить в основі рухової активності. Під терміном «рухова активність» прийнято розуміти поєднання різноспрямованих рухових дій, виконуваних у повсякденному житті, в процесі організованих і самостійних занять фізичними вправами.

Універсальним засобом і методом підвищення рухової активності людини виступають фізичні вправи – процес неодноразового відтворення рухових дій або їх сукупності, який організовується відповідно до методичних принципів фізичного виховання і спрямований на вирішення його оздоровчих, виховних та освітніх завдань [5].

Фізіологічна потреба людини в русі – є однією з особливостей організму, яка відіграє дуже важливу роль в його життєдіяльності. Рухова активність розумово відсталих дітей та стан їх психомоторного розвитку взаємопов'язані і нероздільні. В.В.Парін відзначав, що рухова активність належить до основних чинників, що визначають рівень обмінних процесів організму і стан його кісткової, м'язової, і серцево-судинної систем. За словами А.М. Шлеміна рухова функція проявляється в управлінні дитиною своєю моторикою. Вона забезпечує рухову діяльність, без якої неможливе повноцінне життя дітей і їх нормальний розвиток.

Для розуміння механізмів взаємозв'язку рухової активності та функціональних можливостей організму велике значення мали дослідження, що розкривають значущість м'язового масиву в становленні і формуванні вегетативних функцій організму, механізми взаємодії моторики і вегетатики [1].

Злагодженість і впорядкованість рухів в часі і просторі, які забезпечують доцільний характер рухових актів, з давніх-давен привертала увагу фізіологів і вивчалися такими вченими як І.М. Сеченов, О.О. Ухтомський, М.О. Бернштейн, Л.А. Орбелі, М.І. Виноградов, Д.Д. Донський та ін. Рухова діяльність – ні що інше, як поліструктурна функціональна система руху, що є основою психомоторних актів.

Мета статті – охарактеризувати вплив рухової активності на психомоторний розвиток розумово відсталих дітей дошкільного віку та особливості її застосування у корекційній роботі.

Психомоторика відображає різні сторони рухової діяльності дитини, формуючи в кінцевому результаті особистість. Тому, під психомоторикою прийнято розуміти не тільки цілісну, вікову картину рухової структури, яка відображатиме вроджені тілесні особливості, набуті звички, навички, а й сукупність анатомо-фізіологічних і психологічних механізмів, що забезпечують реалізацію простих та складних рухових реакцій і дій [4].

Оптимальна рухова активність виконує роль своєрідного регулятора розвитку молодого організму, є необхідною умовою для

становлення та формування дитини як біологічної істоти та соціального суб'єкта (Н.Т. Лебедева, А.А. Маркосян, І.В. Муравов та ін.).

Різниця, яка існує в структурі моторних порушень при різних ступенях інтелектуальної недостатності не дозволяє виділяти етіологію захворювання як єдиний визначальний фактор в клініці рухових проявів. Рухова сфера розумово відсталих дітей в більшій мірі обумовлена рівнем ураження ЦНС, ступеня тяжкості інтелектуального дефекту, особливостями емоційно-вольової сфери. Причину можливості виконання дитиною з розумовою відсталістю більш складного за зовнішніми ознаками рухового акту та невиконання менш складного необхідно шукати не тільки в її руховій недостатності. Мабуть, відповідь на це питання лежить і в структурі самого рухового акту, і в психофізіологічних механізмах його організації з позицій рівневої теорії побудови рухів. Намагаючись термінологічно визначити рухові порушення дітей з різним ступенем інтелектуальної недостатності, можна використати поняття «неузгодженість рухових актів» [3].

Досліджуючи рушійні сили і умови розвитку психомоторики дитини психологи віддають перевагу таким факторам, як спадковість, довкілля, власні інтенції психіки, або відстоюють їх конвергенцію. Проблему умов та рушійних сил розвитку психомоторики дитини вирішують також з метафізичних, ідеалістичних або діалектико-матеріалістичних позицій.

Послідовне підвищення рухових можливостей і корекція рухової діяльності розумово відсталих дітей дошкільного віку, з урахуванням їх фізичних і психічних особливостей як в рамках окремо взятих занять з фізичної культури, так і в системі фізичного виховання в цілому, можливі за рахунок розширення арсеналу доступних їм фізичних вправ, що в кінцевому підсумку дозволяє вирішувати все складніші освітні завдання. Зокрема, О.М.Леонтьєв підкреслює, що психіка не просто «проявляється» в русі, а у певному смислі рух формує психіку. Адже саме рух здійснює безпосередньо той практичний зв'язок людини з навколишнім світом, який лежить в основі розвитку її психічних процесів. У процесі дошкільного навчання та виховання, вдосконалення нервово-психічних функцій дитини та її здатності керувати власними психічними процесами рух впливає на ступінь дозрівання певних мозкових структур. У здійсненні соціальної адаптації як мети виховання дітей з інтелектуальною недостатністю фізичні вправи виступають не тільки як джерело здоров'я,

праездатності і трудової активності, але і як фактор розвитку сприйняття, уваги, мислення, пам'яті [6].

Вивчаючи особливості психомоторики розумово відсталих дітей, М.П. Вайзман зазначає, що звичайні клінічні методики не дають можливості зрозуміти механізми порушень їх рухової активності. Визначення недорозвиненості та пошкодження окремих мозкових систем і порушень в узгодженості їх роботи автор запропонував здійснювати на основі теорії рівнів побудови рухів, розробленої М.О.Бернштейном. Такий підхід дозволяє, з одного боку, систематизувати діагностичні завдання, а з іншого – підібрати шляхи до розвитку психомоторики.

Морфофункціональні зміни опорно-рухового апарату пов'язані з особливостями включення різних груп м'язів у психомоторну активність дитини. Залежно від того, які нові рухи, пози, дії засвоює дитина, в діяльність включаються різні групи м'язів. Найбільш швидко розвиваються ті групи м'язів, які забезпечують прямостояння і ходьбу. Досить інтенсивно формуються м'язи кисті, а м'язи живота значно поступаються їм.

Коригувати і вдосконалювати психомоторний розвиток можна тільки шляхом використання рухової активності в умовах, які постійно змінюються, починаючи з раннього дитинства. Така штучно створена варіативність просторових, тимчасових, динамічних і топологічних характеристик дій стимулюватиме орієнтовно-дослідницьку активність дитини. Особливо корисними для розвитку психомоторики дітей можуть бути варіації смислових завдань дій.

Особливо велика роль рухів в онтогенезі. Оптимально організований корекційний вплив і руховий режим стимулює процеси обміну в тканинах і таким чином впливає на ріст і розвиток організму. Доведено, що функції всіх його систем взаємопов'язані і залежать від стану рухового апарату. Організм дитини здатний працювати злагоджено тільки при високому рівні його функціонування. При гіподинамії знижується його опірність до різноманітних стресових впливів, обмежуються його робочі можливості, зменшуються функціональні резерви різних систем, їх робота стає менш економною. Перебудова діяльності всіх органів і систем здійснюється завдяки реакції ЦНС на всі зміни в зовнішньому середовищі і в самому організмі. Корекційно-розвивальний ефект фізичних вправ як засобів рухової активності базується на механізмах морфофункціональних зрушень, що відбуваються під їх впливом у ЦНС людини. Зміни діяльності ЦНС характеризуються посиленням її регулюючих функцій, прискоренням

процесів прийому та обробки інформації про м'язову роботу і процесів передачі інформації виконавчим органам (скелетним м'язам, м'язам серця, легенів) і як підсумок – підвищенням тону м'язів, почастішанням роботи і зростанням продуктивності серця, збільшенням глибини та частоти дихання, більшим захопленням кисню [1]. Крім цього, фізичні навантаження, спрямовані на підвищення загального і емоційного тону, підсилюють функціональну активність нервової системи. У процесі корекційної фізичної роботи змінюються тонус м'язів, їх напруження і хімічний склад. Цей стан вловлюється пропріорецепторами і передається в лобову частину головного мозку. Центри останньої оцінюють ступінь організації відповіді організму на навантаження і формують нові команди органам – виконавцям, посилюючи або послаблюючи функції. Виникає замкнений контур регулювання: мозок-м'яз. Мозок стимулює роботу м'язів, вони тонізують стан мозку, серця, легень. Функціональні зміни, що відбуваються під час виконання фізичних вправ, стимулюють подальші процеси відновлення й адаптації, підвищуючи функціональні можливості та вдосконалюючи структурні властивості організму. Систематичне виконання вправ веде до підвищення працездатності клітин кори головного мозку та їх стійкості до сильних подразників, прискорює аналітико-синтетичну діяльність ЦНС і взаємодію двох сигнальних систем, залучаючи в роботу раніше не діючі нервові механізми, забезпечує більш швидке формування позитивних умовних рефлексів, підвищує інтенсивність і концентрацію уваги та мислення, покращує пам'ять [2].

Універсальним засобом поліпшення психомоторного розвитку дітей дошкільного віку виступають фізичні вправи – процес неодноразового відтворення рухових дій або їх сукупності, який організовується відповідно до методичних принципів фізичного виховання і спрямований на вирішення його оздоровчих, виховних та освітніх завдань [5].

Застосування фізичних вправ у руховій активності не має на меті досягти повного відновлення втрачених м'язових відчуттів у дітей з органічними порушеннями пізнавальної діяльності, але вони можуть і повинні допомогти дитині збільшити можливості регуляції тону м'язових напружень шляхом розвитку збереженої пропріоцептивної чутливості та її включення в управління діями.

Цілеспрямовано і педагогічно грамотно організована рухова активність розумово відсталих дітей дошкільного віку не тільки

здійснює оздоровчий вплив на організм, збагачує рухову сферу дитини, а й позитивно впливає на інтелектуальні здібності, стимулює пізнання і розширює кругозір, формує позитивні емоції, має величезне виховне значення .

Позитивний вплив фізичних вправ, які несуть в собі корекційний вплив на організм, досягається за рахунок психомоторного навантаження при виконанні різних видів рухових дій. Переміщення у вигляді ходьби, бігу, подолання предметних перешкод, плавання, катання на санчатах, лижах і т.д., а також у вигляді різних гімнастичних вправ: присідань, нахилів, статичних і динамічних напружень різних м'язових груп, спрямовані на корекцію психомоторики розумово відсталого дитини, дають позитивний результат лише тоді, коли фізичні вправи оптимально підібрані. Для ефективною корекції та розвитку психомоторики дітей дошкільного віку необхідні педагогічно доцільні з позицій біомеханіки та психофізіології фізичні вправи [6].

Отже, підвищуючи і дозуючи рухову активність дітей дошкільного віку з відхиленнями в інтелектуальній сфері в різних видах діяльності ми сприяємо поліпшенню їх психомоторного розвитку в цей віковий період.

Висновки

1. Від рухової активності дітей з порушеннями інтелекту багато в чому залежать розвиток психомоторики, стан здоров'я, працездатність, успішне засвоєння матеріалу з різних предметів, нарешті, настроїв та інші форми переживання почуттів.

2. Недостатня рухова активність негативно впливає на організм дитини. Але слід застерегти і від зайвої рухової активності, яка веде до негативних функціональних змін в серцево-судинній системі дошкільника. Потрібно враховувати індивідуальні особливості рухових можливостей кожної дитини.

3. Систематичне виконання вправ веде до підвищення працездатності клітин кори головного мозку та їх стійкості до сильних подразників, прискорює аналітико-синтетичну діяльність ЦНС, забезпечує більш швидке формування позитивних умовних рефлексів, підвищує інтенсивність і концентрацію уваги та мислення, покращує пам'ять

4. Суттєву роль у розвитку психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку та залучення їх до рухової активності відіграє: організація роботи вихователя; вміння організувати самі заняття; уміння підбирати необхідні вправи для проведення занять.

Список використаних джерел

1. Аршавский И. А. Скелетная мускулатура и основные закономерности онтогенеза / И. А. Аршавский // Двигательная активность и старение. – Киев, 1969. – С. 50–71.
2. Барков В. А. Физкультурно-оздоровительная работа в начальных классах вспомогательной школы : учеб.-метод. пособие / В. А. Барков, А. М. Полещук, Д. В. Тихон; под ред. В. А. Баркова. – Гродно : ГрГУ, 2003. – 107 с.
3. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – 496 с.
4. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов / Н. П. Вайзман. – М. : Педагогика, 1976. – 104 с.
5. Вильчковский Э. С. Развитие двигательной функции у детей / Э. С. Вильчковский. – К. : Здоров'я, 1983. – 208 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 302 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Arshavskij I.A. Skeletnaya muskulatura i osnovnye zakonomernosti ontogeneza / I.A. Arshavskij // Dvigatel'naya aktivnost' i starenie. – Kiev, 1969. – S. 50–71.
2. Barkov V.A. Fizkul'turno-ozdorovitel'naya rabota v nachal'nyh klassah vspomogatel'noj shkoly: Ucheb.-metod. posobie / V.A. Barkov, A.M.Poleshchuk, D.V.Tihon; Pod red. V.A. Barkova. – Grodno : GrGU, 2003. – 107 s.
3. Bernshtejn N.A. Fiziologiya dvizhenij i aktivnost' / N.A. Bernshtejn. M. : Nauka, 1990. – 496 s.
4. Vajzman N. P. Psihomotorika detej-oligofrenov / N.P.Vajzman. – M. : Pedagogika, 1976. – 104 s.
5. Vil'chkovskij E.H.S. Razvitie dvigatel'noj funkcii u detej / E.H.S.Vil'chkovskij. – K. : Zdorov'ya, 1983. – 208 s.
6. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N.Leont'ev. – M. : Politizdat, 1975. – 302 s.

A.V. Simko. Improving features of psychomotor development of mentally retarded children by means of physical activity. The article deals with the possibility of using exercise as a universal means of motor activity to improve psychomotor development of disorders of mentally retarded preschool children. It is done the theoretical analysis of researches concerning the problem of psychomotor development and motor activity of children with disabilities in the intellectual sphere.

It is established that physical development and motor fitness of a child with mental disabilities largely determine his/her overall capacity in edu-

cation and work, constitute compensation body reserves to overcome deviations in development. Studies revealing the importance of solid muscle in the establishment and formation of autonomic functions, mechanisms of interaction between motor skills and vegetative system are important to understand the mechanisms of interrelation of motor activity and functional capacity of the organism.

The influence of motor activity on psychomotor development of mentally retarded preschool children and especially its usage in carrying out remedial work are defined. However, psychomotor is not only integral age period of motor structure that reflects the innate physical characteristics, acquired habits, skills, but also a set of anatomical and physiological and psychological mechanisms that ensure implementation of simple and complex motor responses and actions.

It is proved that lack of physical activity of mentally retarded children negatively affects their bodies, but be aware that excessive physical activity leads to negative functional changes in the cardiovascular system of preschooler, so you must take into account the individual characteristics of motor capabilities of each child.

Key words: physical activity, psychomotor development, mentally retarded children, exercise.

Received July 08, 2016

Revised August 22, 2016

Accepted September 28, 2016

УДК 159.943

Р.Т. Сімко

7kort@ukr.net

Психологічні особливості вияву особистісних рис працівників патрульної поліції

Simko R.T. Psychological characteristics of display of patrol police officers' personality traits / R.T. Simko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 512–521.

Р.Т. Сімко. Психологічні особливості вияву особистісних рис працівників патрульної поліції. У статті розкрито проблеми психомоторної підготовленості працівників патрульної поліції та її вплив на їх особис-

тісні риси. Констатовано, що виконання своїх службових обов'язків в особливих умовах діяльності вимагає від працівників поліції швидких та точних дій.

Встановлено, що існує певний взаємозв'язок між виявом особистісних рис суб'єктів екстремальної діяльності та рівнем їх психомоторної підготовленості. Констатовано, що досліджувати їх фізичну (психомоторну) підготовленість необхідно за допомогою встановлення рівня таких якостей, як швидкість, сила, витривалість, спритність. З'ясовано, що показником швидкості суб'єкта в нашому дослідженні був його результат у бігу на 100 м, сила досліджуваних визначалась за результатами підтягування на високій поперечині, витривалість за показниками бігу на 1000 м, спритність досліджували за володінням прийомами рукопашного бою.

Виявлено, що значне зниження рівня особистісної тривожності відбувається із зростанням рівня психомоторної підготовленості, а працівники патрульної поліції з високою особистісною тривожністю в екстремальних ситуаціях не можуть повністю виявити свої психомоторні можливості. Також встановлено, що рівень психомоторної підготовленості суб'єкта впливає на такі три класичні фактори: оцінку, силу, активність.

Доведено, що психомоторна підготовка працівників патрульної поліції є процесом розвитку їх фізичних (психомоторних) якостей. Елементом психологічної структури психомоторної підготовки працівників патрульної поліції є поняття про власні психомоторні якості, які впливають на їх особистісні риси.

Ключові слова: особистісні риси, психомоторика, патрульна поліція, психомоторна підготовленість.

Р.Т. Симко. Психологические особенности проявления личностных качеств работников патрульной полиции. В статье раскрыты проблемы психомоторной подготовленности работников патрульной полиции, а также её влияние на их личностные черты. Констатировано, что выполнение своих служебных обязанностей в особых условиях деятельности требует от работников полиции быстрых и точных действий.

Установлено, что существует определённая взаимосвязь между проявлением личностных черт субъектов экстремальной деятельности и уровнем их психомоторной подготовленности. Исследовать их физическую (психомоторную) подготовленность необходимо с помощью установления уровня таких качеств, как скорость, сила, выносливость, ловкость. Показателем скорости субъекта в нашем исследовании был его результат в беге на 100 м, силу исследуемых определяли по результатам подтягивания на высокой перекладине, выносливость по показателям в беге на 1000 м, ловкость исследовали по умению владеть приёмами рукопашного боя.

Выведено, что значительное снижение уровня личностной тревожности происходит с ростом уровня психомоторной подготовленности,

а сотрудники патрульной полиции с высокой личностной тревожностью в экстремальных ситуациях не могут полностью проявить свои психомоторные возможности. Также установлено, что уровень психомоторной подготовленности субъекта влияет на следующие три классические факторы: оценку, силу, активность.

Доказано, что психомоторная подготовка работников патрульной полиции является процессом развития их физических (психомоторных) качеств. Элементом психологической структуры психомоторной подготовки работников патрульной полиции есть понятие о собственных психомоторных качествах, которые влияют на их личностные черты.

Ключевые слова: личностные черты, психомоторика, патрульная полиция, психомоторная подготовленность.

Постановка проблеми. На особистісні риси працівників патрульної поліції певний вплив має рівень їх психомоторної підготовленості. Дослідження взаємозв'язку психомоторної підготовленості та рис характеру людини є важливим науковим і практичним завданням психології. Розв'язання цієї проблеми залежить від того виду діяльності, який здійснюється в особливих умовах, що вимагають від людини значного вияву психомоторної підготовленості. Особливо коли від її рівня залежить ефективність професійної діяльності суб'єкта, збереження життя та здоров'я [3; 6; 7].

Зазвичай, у працівників, які діють в особливих умовах, вищий рівень вияву психомоторної підготовленості, нижчий рівень тривожності, вищий ступінь зосередженості на зовнішніх об'єктах, нижчий ступінь залежності [5; 9; 10]. Водночас зв'язок між ефективністю виконання діяльності, в якій необхідно виявляти значний рівень фізичних (психомоторних) якостей, і особистісними рисами суб'єкта складний та неоднозначний. Тобто, з одного боку, наявність певних психомоторних якостей дає можливість прогнозувати поведінку та успіх у розв'язанні професійних завдань, а з другого – такий прогноз не точний [2; 4; 13].

Є.П. Ільїн, аналізуючи зарубіжні публікації, в яких порівнюються особистісні риси спортсменів і не спортсменів, зазначає, що спортсменам притаманні соціальна мотивація, самоповага, настирливість, впевненість, емоційна стійкість, владність і прагнення до домінування, до досягнення високого соціального статусу [5, с. 188]. Натомість особливості взаємозв'язку між психомоторною підготовленістю працівників патрульної поліції та їх особистісними рисами досі не з'ясовані.

Мета статті – дослідити особливості впливу психомоторної підготовленості працівників патрульної поліції на їх особистісні риси.

Для досягнення мети у 90 працівників патрульної поліції була досліджена психомоторна підготовленість щодо швидкості, сили, витривалості, спритності.

Відомо, що швидкість має такі вияви: час виконання одного руху, час реагування на сигнал, частота рухів. Між цими виявами швидкості у людини слабка кореляція або її немає. Необхідно також враховувати, що в реальних (а не в лабораторних) умовах життєдіяльності на швидкість рухів впливають антропометричні особливості людини [4, с. 136], морфофункціональні особливості м'язових волокон і мотонейронів.

Час реагування на сигнал залежить не тільки від визначених психофізіологічних закономірностей цього процесу, а й від значення подразника для людини, від зосередженості на рухах (реакція швидша) чи на пусковому сигналі (реакція повільніша) та інших психологічних чинників.

Частота рухів визначається лабільністю нервових центрів та лабільністю м'язів, особливостями типологічних властивостей нервової системи людини.

Отже, швидкість є складним поняттям, в змісті якого наявні особливості й фізіології, й психології [1, с. 19–20]. В нашому дослідженні показником швидкості суб'єкта був його результат в бігу на 100 м.

Здатність людини за допомогою м'язових скорочень протидіяти зовнішнім силам, долати зовнішній опір є психомоторною якістю – силою. Розрізняють абсолютну і відносну силу людини. Відносна визначається шляхом поділу абсолютної сили на масу людини. На здатність виявляти силу, крім маси м'язів, їх структури і якісних особливостей, впливають координаційні механізми (узгодженість роботи м'язів синергістів і антагоністів) та емоційно-вольові процеси людини.

«Сила – це майже повністю фізична особливість організму. Вона безпосередньо залежить від обсягу і якості м'язової маси і опосередковано від інших обставин» [1, с. 19-20]. Ми визначали силу досліджуваних за результатом підтягування на високій поречині.

Здатність людини виконувати довготривалу роботу, не погіршуючи її якості та не знижуючи інтенсивності, називають витривалістю. Ця психомоторна якість щільно пов'язана з вольовими зусиллями, адже після настання втоми підтримувати необхідні інтенсивність і рівень роботи можна тільки за допомогою вольових зусиль. Відтак усю тривалість роботи можна поділити на дві фази: перша – до відчуття втоми, друга – на фоні втоми. Друга

фаза – це фаза компенсованої втоми, яка реалізується шляхом залучення до керування руховою активністю додаткових вольових зусиль. Є.П. Ільїн пише: «Співвідношення тривалості цих фаз у різних людей різне: у тих, хто має сильну нервову систему, довша друга фаза, а у тих, хто має слабку нервову систему, – перша» [4, с. 143–144].

Виділяють різні види витривалості: швидкісну, аеробну, силову (динамічну або статичну), глобальну (включення основних груп м'язів), локальну (включення окремих м'язових груп) тощо. Різні види витривалості по-різному корелюють між собою.

На вияв витривалості суб'єкта впливає мотивація. Зростання значущості психомоторної активності може збільшити витривалість людини більш ніж у два рази (наприклад, командні змагання) [4, с. 144–145].

Фізичну (психомоторну) якість, витривалість, ми вивчали за показниками бігу на 1000 м, враховуючи дослідження М. Ільїної, яка довела що в осіб з сильною і слабкою нервовою системою при виконанні роботи з великою і середньою інтенсивністю витривалість за рахунок різних психофізіологічних механізмів може бути однаковою.

Психомоторну якість, спритність, досліджували за володінням прийомами рукопашного бою. В цій якості інтегруються всі психомоторні вияви. Враховували, що «фізичні якості усвідомлюються за відповідними закономірностями, основні з яких такі: необхідність розуміння структури кожної фізичної якості; з'ясування характеру найважливіших елементів фізичних якостей; зосередження уваги на окремих елементах фізичної якості; використання самонаказів для збільшення граничних виявів фізичних якостей; пошук додаткових орієнтирів у оволодінні структурою конкретної фізичної якості» [9, с. 63].

Всі досліджувані за результатами кожного випробування і відповідно до визначених нормативів, отримували оцінку за чотирибальною системою. Потім вираховувався середній бал кожного з досліджуваних, який репрезентував його рівень фізичної (психомоторної) підготовленості. Далі всі досліджуваних було поділено на три групи. Представники першої групи мали задовільний рівень психомоторної підготовленості (n=24), другої – добрий (n=48), а третьої – відмінний (n=18).

На наступному етапі дослідження за допомогою тесту Ч. Спілбергера, адаптованого Ю.Л. Ханіним [11, с. 75-79], вивчалась самооцінка ситуативної (перед чергуванням) та особистісної тривожності працівників патрульної поліції.

Методика СТАЖ є своєрідним поєднанням трьох тестів «шкали тривожності Кеттела і Шайєра, «вияв тривожності» шкали (MLS) Шейлор і шкали тривожності Велша» [2, с. 310]. Вона фіксує тривожність, що виявляється у схильності людини переживати неспокій і побоювання в певних ситуаціях чи у більшості обставин без об'єктивних на те причин. Ситуативна тривожність виявляється тільки в конкретних ситуаціях. Особистісна тривожність означає, що людина сприймає як загрозові (самоповазі, авторитету, здоров'ю) різні життєві обставини і це стає її стійкою рисою (A-trait). Концептуально досліджував тривожність з позицій психоаналізу С. Спілбергер [14]. Сьогодні однозначно доведено, що надмірно висока особистісна тривожність прямо корелює з невротичними зривами [8].

За рівнем вияву тривожності досліджувані можуть бути поділені на три групи. Перша група – з низьким рівнем тривожності (ситуативна тривожність – $32,51 \pm 0,59$, особистісна тривожність – $28,63 \pm 0,48$). Друга група – з середнім рівнем тривожності (ситуативна тривожність – $37,03 \pm 0,72$, особистісна тривожність – $32,92 \pm 0,61$). Третя група – обстежувані з високим рівнем тривожності (ситуативна тривожність – $46,28 \pm 0,67$, особистісна тривожність – $38,44 \pm 0,71$).

Виявлене нами значне зниження рівня особистісної тривожності зі зростанням рівня психомоторної підготовленості пояснюється тим, що високий рівень психомоторних якостей суб'єкта діяльності усвідомлюється ним як чинник, що надає переваги в багатьох професійних ситуаціях, дозволяє почувати себе комфортно.

Спостереження показують, що працівники патрульної поліції з високою особистісною тривожністю в екстремальних ситуаціях не можуть повністю виявити свої психомоторні можливості. Зазвичай вони почувують себе скуто (домінує мотив уникнення невдачі), що обмежує вияв психомоторних якостей. Водночас і працівники з надмірно низьким рівнем тривожності внаслідок своєї недостатньої вмотивованості не можуть, зазвичай, виявити всі свої психомоторні можливості. Отже, певний рівень тривожності є природний і необхідний особистості.

Далі ми застосували особистісний диференціал [8, с. 94–97]. Методика семантичного диференціала, розроблена Ч. Осгудом (у співавторстві), адаптована співробітниками психоневрологічного інституту імені В.М. Бехтерева для вивчення рис особистості у клініко-психологічній і психодіагностичній роботі [8]. Ця методика, яка є своєрідною комбінацією методу контрольованих

асоціацій і процедури шкалування [2], дозволяє вивчати у співробітників патрульної поліції три класичні фактори: оцінку (O), силу (C), активність (A).

Фактор оцінки (O) характеризує рівень самоповаги. «Високі значення цього фактора говорять про те, що досліджуваний приймає себе як особистість, схильний усвідомлювати себе носієм позитивних, соціально бажаних характеристик, в певному сенсі задоволений собою» [8, с. 95], а за низьких значень – навпаки. Результати дослідження показали, що в групі з високим рівнем психомоторної підготовленості фактор оцінки дорівнює $10,24 \pm 0,41$, з середнім рівнем – $9,91 \pm 0,37$, а з низьким – $6,82 \pm 0,29$ балів.

Фактор сили (C) характеризує рівень вольових виявів особистості. «Його високі значення говорять про впевненість у собі, незалежність, схильність розраховувати на власні сили в складних ситуаціях. Низькі значення свідчать про недостатній самоконтроль, неспроможність дотримуватись прийнятої лінії поведінки, залежність від зовнішніх обставин і оцінок» [8, с. 96]. Дослідження показали, що у першій групі фактор сили складає – $13,84 \pm 0,32$, у другій – $10,54 \pm 0,35$, а у третій – $8,39 \pm 0,26$ балів.

Фактор активності (A) характеризує рівень екстравертивності особистості. «Позитивні (+) значення вказують на високу активність, схильність до спілкування, імпульсивність; негативні (-) – на інтровертивність, певну пасивність, спокій емоційних реакцій» [8, с. 96]. Результати наступні: перша група – $5,18 \pm 0,33$, друга – $4,80 \pm 0,31$, третя – $4,68 \pm 0,24$ балів.

Підсумком аналізу експериментальних результатів можуть бути слова Р.М. Макарова: «... високі особистісні якості, що характеризують морально-психологічний портрет фахівця (цілеспрямованість, сміливість, рішучість, активність, сила волі та інші), психофізіологічні якості, що визначають стійкість організму до стресу і матеріалізують професійні знання, навички і вміння в параметрах надійності, а також динамічне здоров'я і професійне довголіття найбільш ефективно формуються засобами фізичної підготовки. Сьогодні можна з упевненістю констатувати, що тільки в інтегрованій єдності всіх видів професійної підготовки з фізичною підготовкою можна розв'язати глобальні проблеми людського фактора. Іншого шляху немає» [13, с. 14-15].

Психомоторна підготовка працівників патрульної поліції – це процес розвитку їх фізичних (психомоторних) якостей.

Елементами психологічної структури психомоторної підготовки працівників патрульної поліції є поняття про власні психомоторні якості суб'єкта (засвоєння усталеної термінології та знань), уявлення про власні психомоторні якості (образи вияву психомоторних якостей, знань та відчуттів – уявлення), спеціалізовані відчуття і сприймання виявів психомоторних якостей (відчуття суті рухів, у яких виявляється якість).

Водночас Р. Вейнберг і Д. Гоулд зазначають: «Хоча досі переконливо не доведено, що зміни самооцінки зумовлені змінами рівня фізичної підготовленості, проте індивідуальні програми фізичних вправ призводять до істотного підвищення ступеня самооцінки, особливо в дослідженнях із первинно низьким рівнем самооцінки» [3, с. 39].

Отже, взаємозв'язок між виявом особистісних рис працівників патрульної поліції та їх психомоторною підготовленістю існує, він складний і потребує подальшого дослідження.

Висновки. У працівників патрульної поліції з високим рівнем психомоторної підготовленості більший вияв мають ті особистісні риси, які пов'язані з прагненням виконати свої професійні обов'язки, досягти переваги у боротьбі з правопорушниками і злочинцями, протидіяти напруженості ситуації. Ті риси, які заважають цьому, мають у них менший вияв. Водночас жага переваги в ситуації може формувати егоцентричну особистість з надмірною агресивністю та іншими негативними рисами.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н. А. О ловкости и её развитии / Н.А. Бернштейн. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2002. – 528 с.
3. Вейнберг Р. С. Психология спорта / Р. С. Вейнберг, Д. Гоулд. – К. : Олімпійська література, 2001. – 336 с.
4. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека: ученик для вузов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
5. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
6. Клименко В. В. Психология спорта: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Клименко. – К. : МАУП, 2007. – 432 с.
7. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.

8. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / [отв. ред. А. Ф. Кудряшов]. – Петрозаводск, 1992. – 319 с.
9. Оніщенко І. М. Психологія фізичного виховання і спорту / І. М. Оніщенко. – К. : Вища школа, 1975. – 192 с.
10. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова; 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика – Пресс, 1998. – 440 с.
11. Психология личности: тесты, опросники, методики / [авторы-составители: к.п.н., доцент Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова]. – М. : Геликон, 1995. – 236 с.
12. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999 – Кн. 2. – 480 с.
13. Фізична підготовленість та здоров'я населення: зб. матеріалів Міжнар. наук. симпозіуму / [загальний уклад. і наук. ред. проф. Р. Т. Раєвський]. – Одеса, 1998. – 260 с.
14. Spielberer C. D. Theory and research on anxiety // Anxiety and behavior C. D. Spielberer (Ed.). – New York : Academic, 1966. – P. 3–22.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bernshtejn N. A. O lovkosti i ee razvitii / N.A. Bernshtejn. – М. : Fizkul'tura i sport, 1991. – 288 s.
2. Burlachuk L. F. Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike / L. F. Burlachuk, S. M. Morozov. – SPb. : Piter, 2002. – 528 s.
3. Vejnberg R. S. Psihologiya sportu / R. S. Vejnberg, D. Gould. – К. : Olimpijs'ka literatura, 2001. – 336 s.
4. Il'in E. P. Psihomotornaya organizaciya cheloveka: uchenik dlya vuzov / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2003. – 384 s.
5. Il'in E. P. Psihologiya sporta / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2009. – 352 s.
6. Klimenko V. V. Psihologiya sportu: navch. posib. dlya stud. vishch. navch. zakl. / V. V. Klimenko. – К. : MAUP, 2007. – 432 s.
7. Korol'chuk M. S. Social'no-psihologichne zabezpechennya diyal'nosti v звичайних та екстремальних умовах / М. S. Korol'chuk, V. M. Krajnyuk. – К. : Nika-Centr, 2006. – 580 s.
8. Luchshie psihologicheskie testy dlya profotbora i proforientacii / [otv. red. А. F. Kudryashov]. – Petrozavodsk, 1992. – 319 s.
9. Onishchenko I. M. Psihologiya fizichnogo vihovannya i sportu / I. M. Onishchenko. – К. : Vishcha shkola, 1975. – 192 s.

10. Psihologicheskij slovar' / pod red. V. P. Zinchenko, B. G. Meshcheryakova; 2-e izd., pererab. i dop. – M.: Pedagogika – Press, 1998. – 440 s.
11. Psihologiya lichnosti: testy, oprosniki, metodiki / [avtory-sostaviteli: k.p.n., docent N. V. Kirsheva, N. V. Ryabchikova]. – M. : Gelikon, 1995. – 236 s.
12. Rogov E. I. Nastol'naya kniga prakticheskogo psihologa / E. I. Rogov. – M. : Gumanit. izd. centr VLADOS, 1999 – Kn. 2. – 480 s.
13. Fizichna pidgotovlenist' ta zdorov'ya naselennya: zb. materialiv Mizhnar. nauk. simpoziumu / [zagal'nij uklad. i nauk. red. prof. R. T. Raevs'kij]. – Odesa, 1998. – 260 s.
14. Spielberer C. D. Theory and research on anxiety // Anxiety and behavior C. D. Spielberer (Ed.). – New York : Academic, 1966. – P. 3–22.

R.T. Simko. Psychological characteristics of display of patrol police officers' personality traits. The problems of psychomotor training of patrol police officers and its impact on their personality traits are revealed in the article. It is stated that the performance of their duties in the special conditions requires fast and precise actions.

It is established that there is a correlation between the expression of personality traits of subjects of extreme activities and their level of psychomotor training. It is noted that to explore their physical (psychomotor) activities it is necessary by establishing the level of such qualities as speed, strength, endurance, agility. An indicator of the subject's speed in the study was defined to be the result in 100 meters running. The strength of policemen under research was measured by the result of pulling on a high crossbeam, the endurance – by the scale of running at 1000 meters, agility was studied by the level of mastering techniques of fighting.

We revealed that a significant reduction in the level of personal anxiety is caused by the increasing of the psychomotor preparedness level and patrol police officers with high personal anxiety in extreme conditions cannot fully reveal their psychomotor capabilities. The level of psychomotor readiness is found out to influence on three classical factors like valuation, strength, activity.

It is proved that psychomotor training of patrol police officers is a process of development of their physical (psychomotor) skills. The element of psychological structure in psychomotor training of patrol police officers is the concept of psychomotor qualities that affect their personality traits.

Key words: personality traits, psychomotor, patrol police, psychomotor training.

Received July 12, 2016

Revised August 25, 2016

Accepted September 26, 2016

Особливості психосоматичних захворювань у працівників державної служби України з надзвичайних ситуацій

Staryk V.A. Features of psychosomatic diseases of Ukrainian State Emergency Service workers /V.A. Staryk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 522–533.

В.А. Старик. Особливості психосоматичних захворювань у працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій. У статті розглянуто проблему негативних наслідків впливу професійної діяльності на фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Проведено теоретичний аналіз особливостей виникнення, розвитку та впливу психосоматичних розладів на особистість в роботах вітчизняних та закордонних вчених. Проаналізовано особливості взаємозв'язку континуума «здоров'я-хвороба» у працівників ДСНС та змін, що виникають під впливом умов професійної діяльності, а також індивідуальних особливостей сприйняття даного впливу. Описано специфіку виконання завдань за призначенням фахівців екстремального профілю діяльності, що визначає високий рівень стресогенності професії рятувальника. Представлено результати дослідження індивідуально-психологічних властивостей працівників ДСНС та за результатами побудовано індивідуально-типологічний профіль особистості рятувальника. Досліджено вплив високого рівня ризиконебезпечності професійної діяльності та індивідуально-типологічного профілю рятувальника на особливості виникнення у них психосоматичних захворювань. Описано основні групи психосоматичних розладів. Виділено типові психосоматичні «зони ризику» серцево-судинної та травної систем у фахівців ДСНС. На основі отриманих результатів описано профіль хворого, страждаючого ішемічною хворобою серця, інфарктом міокарда, виразкою шлунку та дванадцятипалої кишки. Обґрунтовано, що психосоматичний статус працівника має цілком обумовлений характер, тому повинен бути об'єктом ретельної уваги не лише лікарів, але й фахівців-психологів. Доведено доцільність застосування нейрофізіологічного напрямку у комплексному вивченні та профілактиці патогенезу психосоматичних розладів рятувальників, в основі якого лежить стрес.

Ключові слова: стресогенність професії, індивідуально-типологічний профіль особистості, психосоматичні захворювання, працівники Державної служби України з надзвичайних ситуацій, нейрофізіологічний напрям.

В.А. Старик. Особенности психосоматических заболеваний у работников Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям. В статье рассмотрена проблема негативных последствий влияния профессиональной деятельности на специалистов Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям. Проведён теоретический анализ особенностей возникновения, развития и влияния психосоматических расстройств личности в работах отечественных и зарубежных учёных. Проанализированы особенности взаимосвязи континуума «здоровье-болезнь» у работников ГСЧС и изменений, возникающих под влиянием условий профессиональной деятельности, а также индивидуальных особенностей восприятия данного воздействия. Описана специфика выполнения задач по назначению специалистов экстремального профиля деятельности, которая определяет высокий уровень стресогенности профессии спасателя. Представлены результаты исследования индивидуально-психологических свойств работников ГСЧС и по результатам построено индивидуально-типологический профиль личности спасателя. Исследовано влияние высокого уровня рискоопасности профессиональной деятельности и индивидуально-типологического профиля спасателя на особенности возникновения у них психосоматических заболеваний. Описаны основные группы психосоматических расстройств. Выделены типичные психосоматические «зоны риска» сердечно-сосудистой и пищеварительной систем у специалистов ГСЧС. На основе полученных результатов описано профиль больного, страдающего ишемической болезнью сердца, инфарктом миокарда, язвой желудка и двенадцатиперстной кишки. Обосновано, что психосоматический статус работника имеет вполне обусловленный характер, поэтому должен быть объектом пристального внимания не только врачей, но и специалистов-психологов. Доказана целесообразность применения нейрофизиологического направления в комплексном изучении и профилактике патогенеза психосоматических расстройств спасателей, в основе которого лежит стресс.

Ключевые слова: стрессогенность профессии, индивидуально-типологический профиль личности, психосоматические заболевания, работники Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям, нейрофизиологическое направление.

Постановка проблеми. У сучасній науці проблема континуума «здоров'я-хвороба» набуває все більшої актуальності і стає предметом дослідження не лише медичної науки. Науковцями доведено, що кожний патологічний стан не виникає раптово, а формується низкою послідовних змін, що виникають під впливом умов професійної діяльності та залежить від індивідуаль-

них особливостей сприйняття даного впливу. З огляду на це все більшої гостроти набуває проблема вивчення психосоматичних захворювань. Особливо мірою це стосується працівників, професійна діяльність яких пов'язана з надмірним впливом екстремальних чинників, до яких належать фахівці основних підрозділів Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС).

Перед працівниками ДСНС стоїть безліч завдань, перелік яких постійно доповнюється і коригується реаліями сьогодення. Наростання обсягів виробництва, зношеність об'єктів житлово-комунального господарства, низький рівень правосвідомості населення, соціально-політична та економічна напруженість у суспільстві призводять до зростання кількості надзвичайних ситуацій. Специфіка виконання завдань за призначенням визначає високий рівень стресогенності професії рятувальника, що часто перевищує адаптаційні можливості людини. За таких умов виникає погіршення самопочуття і розвивається захворювання. Тому врахування специфіки діяльності та індивідуально-типологічних особливостей її носіїв дозволить вчасно застосовувати заходи з попередження психосоматичних розладів у працівників ДСНС України.

Аналіз останніх досліджень. Вивченню особливостей виникнення, розвитку та впливу психосоматичних розладів на особистість присвячено достатню кількість публікацій вітчизняних і закордонних вчених.

Одна з перших психодинамічних концепцій розвитку психосоматичних захворювань належить З. Фрейду. Суть теорії полягає у тому, що процеси витіснення непрожитих переживань проєктуються у символічні тілесні симптоми [1].

Термін «психосоматика» запропонував німецький психіатр Й.Хейнрот, але одним із засновників психосоматики прийнято вважати Ф.Александера. Саме він запропонував розглядати пацієнта як людину зі своїми тривогами, страхами, надіями і відчаєм, як єдине ціле, а не просто як носія органів – хворої печінки або шлунка [1]. Автор довів, що затяжні, стереотипні повторювані негативні емоції не обмежуються тільки психологічними проявами, а приводять до розвитку специфічних тілесних розладів.

Загалом основні концепції патогенезу психосоматичних розладів можна проаналізувати за наступними напрямками [6].

Психодинамічний напрям розглядає психосоматику як результат специфічного емоційного конфлікту та вегетативного неврозу (З.Фрейд, Ф. Александер, Я. Рейковський).

Поведінковий напрям – вивчає психосоматику як прояв типів поведінкової активності (М. Friedman, R. Roserman).

Особистісний напрям – досліджує соматичні прояви кризів призму установок акцентуованої особистості (А.Личко, К. Леонгард, А.Холмогорова).

Конституційна теорія трактує тілесні хвороби з урахуванням особливостей будови тіла та характеру (Е. Кречмер, У. Шелдон, П.Ганнушкін).

Психобіологічна теорія пов'язує тілесні хвороби з порушенням процесів десоматизації-ресоматизації (М. Schur, Р. Лазарус, В. Менделевич).

Нейрофізіологічний напрям виокремився порівняно недавно, проте саме він повною мірою відображає всю сукупність факторів впливу на особистість. Біологічна суть людської істоти мало змінилася за останні кілька століть. Проте причин, що лежать в основі стресу, додалося. Відповідно представники нейрофізіологічного напрямку тілесні хвороби розглядають як результат формування патологічних функціональних систем під впливом емоційного стресу (Г. Сельє, Р. Лазарус, П. Анохін).

Мета статті: вивчити особливості психосоматичних захворювань у працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Останні два десятиліття ролі емоційних факторів у виникненні захворювань приділяється все більша увага, що зумовлює в середовищі лікарів психологічну орієнтацію. Емоції і в даний час залишаються першою реакцією людини, що забезпечує мобілізацію внутрішніх резервів організму для збереження життя, а в крайніх ситуаціях може приводити до патологічного процесу.

Професійна діяльність фахівців основних підрозділів Державної служби України з надзвичайних ситуацій сьогодні належить до найбільш екстремальних. Психофізіологічні дослідження особливостей їх праці показали, що робота при ліквідації надзвичайних ситуацій, на пожежах вимагає від працівника перебувати в ситуації постійно діючого стресу та дістресу, що, в свою чергу, призводить до вираженого зниження функцій енергозабезпечуючих систем організму, погіршення психічних процесів, прогресуючого падіння працездатності.

Дані обставини визначають гостроту проблеми попередження психосоматичних захворювань у працівників ДСНС України з метою забезпечення ефективності надання психологічної допомоги та збереження професійної надійності фахівців.

Сьогодні загальноприйнятої класифікації психосоматичних захворювань дослідники не виділяють. Це пов'язано, в першу чергу, з їх емоційним походженням та відповідно нозологічного неспецифічності. Проте, всі психосоматичні розлади можна розділити на 3 групи [2].

1. Функціональні розлади або неврози органів. Провідне місце в цій групі посідають психічні порушення, а також психогенні тіки, заїкання тощо.

2. Органічні розлади або власне психосоматичні захворювання. Систематичне дослідження взаємозв'язку між психологічними і фізіологічними факторами при хронічних розладах вегетативних систем почалося порівняно недавно. Б.Д. Карвасарський (1982) і Д.Н. Ісаєв (1996) до власне психосоматичних захворювань відносять наступні: бронхіальна астма, виразкова хвороба шлунку і ДПК, неспецифічний виразковий коліт, гіпертонічна хвороба, ревматоїдний артрит, нейродерміт (псоріаз) та тиреотоксикоз. Пізніше даний перелік доповнився захворюваннями серцево-судинної та травної систем. При цьому стресові ситуації виступають факторами, що утворюють «сприятливий» фон для розвитку патологічного психосоматозу.

3. Психосоматичні розлади самодеструктивної поведінки представлені поведінковими девіаціями (алкоголізм, наркоманія, схильність до нещасних випадків).

Предметом нашого дослідження виступає саме друга група захворювань, перелік яких постійно доповнюється і розширюється. Проаналізуємо механізм впливу емоційної сфери на функціональність людини детальніше.

Отже, надмірний стрес завжди викликає навантаження на систему психологічної саморегуляції людини та призводить до розвитку емоційної напруги. Певне вираження емоційної напруги може бути корисним для виконання порівняно легкого завдання та формувати стресостійкість як психічну властивість особистості. Однак, зміни, що виникли при стресі, здатні формувати і довготривалі порушення в структурі особистості. Найбільш негативним варіантом реакції на стресову ситуацію є розвиток апатії, пасивності. Людина зупиняє властиву їй активність, знімає з себе відповідальність, розцінює ситуацію як безнадійну. За таких умов довготривалий стрес призводить не тільки до психічних відхилень, але і до соматичних розладів.

Як відомо, психовегетативні процеси формуються у функціональних системах організму, до складу яких разом з емоціями входять і внутрішні органи. Ця єдність спрямована на швидке

вирішення пристосувальних завдань організму. Ідентичний механізм використовується в ситуації стресу при формуванні хворобливого стану. Вибір органу чи системи, що піддається руйнівному впливу стресу, для кожної людини індивідуальний і визначається функціональним та морфологічним станом особистості. «Слабкою» ланкою може виявитися орган, що раніше піддавався інфекційній атаці або травматичному впливу. Тому вимоги, які пред'являє йому стрес, виявляються надмірними. Таким чином розвивається картина хвороби. Отже, емоції набувають абсолютно виняткового значення у пристосувальних процесах людського організму.

Встановлено, що робота по ліквідації пожеж і аварій відноситься до 5 – 6 категорії за ступенем складності праці. Її специфіка визначається значним фізичним навантаженням, високим рівнем нервово-психічного напруження, постійною готовністю протягом добових чергувань до виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах, порушенням сну. Забезпечення внутрішньої готовності зумовлює зростання емоційного напруження, що допомагає мобілізувати психофізіологічні функції організму. Перебування рятувальників в стані постійної готовності та виконання протягом добового чергування робіт згідно з розпорядком дня призводить до накопичення втоми.

Згідно з кількісною оцінкою виділено шість категорій важкості праці, що різняться за ступенями розвитку в організмі зворотних і незворотних станів. Так, починаючи з 4 категорії, у працівника розвиваються передпатологічні межові стани, значно падає працездатність, спостерігається перенапруження пристосувальних механізмів захисту організму. При 5 категорії важкості праці наприкінці робочого періоду виникають реакції, що свідчать про патологічний стан організму. При цьому не виключається можливість появи професійних захворювань. До 6 категорії належать види діяльності в найбільш несприятливих, критичних умовах праці. Патологічні стани тут розвиваються дуже швидко і можуть призвести до важких соматичних порушень, травматизму та нервових зривів.

Як уже зазначалося, стресогенний характер того чи іншого впливу обумовлюється не тільки його змістом, але й психологічними особливостями людини. У ряді випадків особливості психосоматичних розладів залежать не стільки від специфіки діяльності, скільки від індивідуальних властивостей працівників, що виступають своєрідними індикаторами прояву деформаційних змін. Враховуючи вплив факторів професійної діяльності,

психічний стан рятувальника може набувати «позитивного» або «негативного» забарвлення, або залишатися умовно «нейтральним». При цьому «пусковими механізмами» виступають особистісні характеристики, саме тому вважаємо за необхідне детально зупинитися на їх вивченні.

Для дослідження індивідуально-психологічних властивостей працівників ДСНС України було використано 16-тифакторний опитувальник особистості Р. Кеттелла. За результатами побудовано індивідуально-типологічний профіль особистості рятувальника (на прикладі працівників пожежно-рятувальних та піротехнічних підрозділів ДСНС) [3].

Так, працівники характеризуються високим рівнем інтелектуального розвитку та консерватизму, при цьому вони не схильні до аналітичної діяльності, тому орієнтовані на зовнішню реальність, відчувають сумніви стосовно нових ідей та принципів, неохоче сприймають нововведення. Отримані результати знаходять своє відображення у таких поведінкових особливостях як практичність, урівноваженість, опір змінам, регламентованість поведінки.

Аналізуючи емоційно-вольовий компонент структури особистості, можна зробити висновок, що для рятувальників характерна витриманість, емоційна зрілість, спокійність, сталість інтересів, працездатність. Такі фахівці здатні працювати на межі своїх можливостей, проявляючи найвищі моральні якості: альтруїзм, гуманізм, надвідповідальність. Емоційна стриманість рятувальників у професійній сфері може викликати схильність до збентеження, хвилювання за майбутнє, песимізм у сприйманні дійсності.

Окрему роль в індивідуально-типологічному профілі особистості відіграє тривожність, що у даних фахівців має високий ступінь виразності, тому їм властиві такі якості як стурбованість, іпохондричність, сором'язливість, самобичування, почуття провини та незадоволеності собою. Будь-які невдачі розглядаються ними як внутрішній конфлікт, тому вони схильні до напруженості, фрустрованості, роздратованості.

Враховуючи отримані результати, слід зауважити, що науці добре відомий прямиий взаємозв'язок тривоги і серцево-судинної діяльності. Вірогідно, провідну роль в складній інервації серцевої діяльності, що реалізується центральною та вегетативною НС, відіграє тривожність, як один із провідних компонентів емоційно-вольової сфери особистості.

Стосовно комунікативних властивостей та особливостей міжособистісної взаємодії фахівців ДСНС можна зауважити,

що інтернальний локус контролю обумовлює високий рівень їх суб'єктивної відповідальності. Обережність у прояві почуттів викликає проблеми у встановленні міжособистісних контактів, тому вони схильні до замкненості, ізольованості та самотійної праці. При цьому, високий рівень відповідальності сприяє розвитку власної наполегливості. Працівники характеризуються високим рівнем стресостійкості, вони здатні швидко приймати рішення в екстремальних ситуаціях, тому у професійній діяльності орієнтовані на автономність, самотійність, незалежність. Якщо вони впевнені у правильності власних намірів, що не ідуть врозріз з вимогами керівництва, то соціальне схвалення чи осудження практично не впливає на їх реалізацію.

Отже, можна зробити висновок, що фахівців ДСНС характеризує високий ступінь усвідомлення вибору даної професії взагалі та стратегії лінії поведінки, зокрема. Їм властива відвертість, природність, вони будуть хорошими виконавцями, але недостатньо розвинене вміння аналізувати мотиви інших вказує на їхню прямолінійність і невимушеність.

Враховуючи вищесказане, з високим ступенем вірогідності можна зазначити, що у працівників ДСНС України так званою «зоною» ризику можуть виступати серцево-судинна та травна системи. Відповідно психосоматичні захворювання у рятувальників найчастіше представлені ішемічною хворобою серця, інфарктом міокарда, виразковою хворобою шлунку і дванадцятипалої кишки.

Найбільш обґрунтованим можна вважати профіль хворого, страждаючого ішемічною хворобою серця. Згідно Ф. Данбар, це людина, яка весь час перебуває в боротьбі, дуже наполеглива і стримана, націлена на успіх і досягнення. Вона будує довгострокові плани; часто надає собі представницького вигляду. Вона демонструє високий ступінь того, що Фрейд називав «принципом реальності» – здібністю до відкладання і підпорядкування своїх дій довгостроковим цілям, що цілком відповідає індивідуально-типологічному профілю рятувальника.

Лікарям-клініцистам добре відома поширеність інфаркту міокарду серед пацієнтів, професійна діяльність яких має вектор спрямованості «на допомогу», таких як: лікарі, священники, адвокати, фахівці силових структур, і серед осіб, що несуть велику відповідальність [4]. У цьому сенсі ішемічна хвороба виявляється чи не професійним захворюванням рятувальників. Особливості психічної напруги, що постійно супроводжують їх професійну діяльність, створюють соматичні умови, що сприя-

ють прогресуючим змінам в судинній системі і приводять до ішемічної хвороби. Вирішальним фактором виступає високий ступінь суб'єктивної відповідальності за результати виконуваних дій, який традиційно беруть на себе фахівці-рятувальники.

Поряд з цим викликають інтерес дослідження взаємозв'язку представницької зовнішності та ішемічної хвороби серця. Але це припущення скоріше є псевдокореляцією. Представницький вигляд, очевидно, обумовлений тим, що такі особи часто є висококваліфікованими фахівцями. Зовнішність же, мабуть, мало пов'язана з ішемічною хворобою як такою.

Ряд досліджень клініцистів переконливо доводять, що постійний вплив значної кількості стрес-факторів корелює з хронічним підвищенням кров'яного тиску, а схильність до пошуку постійної допомоги – з посиленою шлунковою секрецією [7].

Що стосується захворювань шлунково-кишкового тракту, то однією з перших було встановлено психосоматичну залежність емоцій саме з виразковою хворобою шлунку та ДПК. Результати досліджень вказують на те, що зовні такі хворі вельми агресивні, честолюбні і незалежні. Вони не люблять приймати допомогу, перевантажують себе обов'язками, є достатньо вимогливими та самокритичними, характеризуються високим рівнем суб'єктивної відповідальності. Але постійна боротьба і надмірна відповідальність підсилюють прагнення до залежності. У глибині душі «виразковий» хворий відчуває несвідоме прагнення до захищеного існування маленької дитини. Однак він ретельно приховує свою установку від самого себе і витісняє її, щоб вона не могла знайти вираження в поведінці та в особистих взаєминах. Відповідно задоволення даної установки постійно натрапляє на фрустрацію через зовнішні причини. Розвиток виразкової хвороби відбувається на тлі підвищення тону парасимпатичної нервової системи під впливом багаторазових стресорних впливів [7].

Окремо слід зазначити, що існує певний взаємозв'язок між емоційними чинниками і хворобою в різних соціокультурних системах. Наприклад, наша культура надає величезне значення незалежності і особистим досягненням людини; звідси велика поширеність гіперактивного типу серед пацієнтів з виразкою шлунку та ДПК. Ця поверхнева картина є лише захистом (гіперкомпенсацією) від глибокого укоріненого прагнення до залежності.

Проведений аналіз дозволяє зробити наступні висновки. Оскільки природа психосоматозу не обмежується тільки психо-

логічними проявами, а приводить до розвитку специфічних тілесних розладів, то і вирішення даної проблеми вимагає застосування комплексного психосоматичного підходу. Він заснований на конкретному знанні емоційних чинників, що діють в кожному випадку, і фізіологічних механізмів, за допомогою яких емоційні чинники впливають на процес хвороби. Тільки завдяки цьому знанню психотерапія може розумно поєднуватися з соматичними заходами. Загальне знання патології – як психологічне, так і соматичне – є найголовнішою фундаментальною вимогою, на основі якої встановлюється психосоматичний діагноз. По суті, це – медичний діагноз, який включає в себе повну психіатричну оцінку особистісних факторів. У світлі цих факторів лікар має можливість розглянути медичну історію хвороби в рамках історії життя пацієнта. Для цього використовується метод психіатричного інтерв'ю. Саме по собі психіатричне інтерв'ю не відрізняється від попередніх бесід, що проводяться на початку психоаналітичного лікування. Особлива увага приділяється хронологічній послідовності розвитку симптомів, з одного боку, і життєвої ситуації та емоційному стану пацієнта – з іншого.

Що стосується превентивних заходів, важливе значення мають заняття саморегуляцією. Для того, щоб вони були ефективними, необхідна ще одна умова – людина повинна прийняти на себе відповідальність за власний стан, фізичний і душевний; відповідати за те, щоб не приписувати суто зовнішнім обставинам провину за свій поганий настрій, перепади душевного стану або викликане сильним стресом незадовільне самопочуття. В свою чергу, це надасть можливість людині самій управляти фізіологічними функціями власного організму, пов'язаними з емоціями.

Висновки. Отже, психосоматичний статус працівника ДСНС має цілком обумовлений характер, тому повинен бути об'єктом ретельної уваги не лише лікарів, але й фахівців-психологів, оскільки саме профілактика захворювань – це не тільки визначення основного напрямку роботи, але й організація широкого спектру досліджень, досконале вивчення норми в її різноманітнях. Психотерапія, спрямована на специфічні, важливі в етіологічному плані емоційні чинники – проект довгостроковий, і вона повинна поєднуватися з іншими формами медичного лікування. Але тільки комплексний підхід здатний ефективно вирішити проблему психосоматозу, що по праву можна вважати хворобою XXI століття.

Список використаних джерел

1. Александр Ф. Психосоматична медицина: принципи та практичне застосування: навч. посібник / Франц Александр. – М. : ЕКСМО-Прес, 2011. – 320 с.
2. Александровський Ю. А. Граничні психічні розлади : навч. посібник / Юрій Анатолійович Александровський. – М. : Медицина, 2000. – 496 с.
3. Магда В.А. Особливості професійної деформації у працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України : дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.09 / Вікторія Анатоліївна Магда; Національний університет цивільного захисту України – Харків, 2011. – 233 с.
4. Малкіна-Пих І.Г. Психосоматика: довідник практ. психолога / Ірина Германівна Малкіна-Пих. – М.: ЕКСМО-Прес, 2005. – 992 с.
5. Москалець В. П. Засади формування здатності правоохоронців до збереження власного психічного здоров'я / В.П.Москалець, С.Д. Сворака // Держава і закон: теорія, практика, методика. – №5. – 2007.
6. Холмогорова А.Б. Концепція соматизації. Історія та сучасний стан. Соціальна та клінічна психіатрія / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Т.В.Довженко. – 2000. – Т. 10, №4. – С. 81–97.
7. Яцків О. С. Проблема психосоматичних захворювань (психосоматозів) у працівників міліції / О. С. Яцків // Право і безпека. – Х. : ХНУВС, 2009. – С. 202–206.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aleksadr F. Psihosomatichna medisina: prinsipi ta praktichne zastosuvannya: navch. posibnik / Frans Aleksadr. – М. : EKSMO-Pres, 2011. – 320 s.
2. Aleksadrovsky Y. A. Pogranichnie psihicheskie rasstroystva: navch navch. posibnik / Yuriy Anatoliyovich Aleksadrovsky. – М. : Medisina, 2000. – 496 s.
3. Magda V.A. Osoblivosty profesiynoy deformasiy u prasinivnikiv avarijno-ryatuvalnih pidrozdiliv MNS Ukrainy : dys. kand. psyhol. nauk: spec. 19.00.09 / Viktoriya Anatoliivna Magda / Nacional'niy universytet sivilnogo zahistu Ukrainy – Harkiv, 2011. – 233 s.
4. Malkina-Pih I.G. Psihosomatika: dovidnik prakt. psihologa / Irina Germanivna Malkina-Pih. – М. : EKSMO-Pres, 2005. – 992 s.

5. Moskales' V. P. Zasady formuvannya zdatnosti pravoohoron-siv do zbezpechennya vlasnogo psihschnogo zdorov'ya / V.P.Moskales', S. D. Svorak // Derzhava i zakon: teoriya, prak-tika, metodika. – №5. – 2007.
6. Holmogorova A.B. Konsepsiya somatizasiy. Istoriya ta suchas-niy stan. Social'na ta klinichna psihiatriya / A.B. Holmogorova, N.G. Garanyan, T.V.Dovzhenko. – 2000. – T. 10, №4. – S. 81–97.
7. Yaskiv O. S. Problema psihosomatičnih zahvoryuvan' (psihosomatoziv) u prasiivnikiv milisii / O. S. Yaskiv // Pravo I bez-peka. – H.: HNUVS, 2009. – S.202–206.

V.A. Staryk. Features of psychosomatic diseases of Ukrainian State Emergency Service workers. The article envisages the problem of negative consequences of the professional activity of specialists on State Emergency Service of Ukraine. The theoretical analysis of the origin, development and impact of the psychosomatic disorders on a personality in the works of foreign and domestic scientists is made. The features of the correlation between the continuum «health-disease» of Ukrainian State Emergency Service workers and changes occurring under the influence of the conditions of professional activities, as well as the individual characteristics of perception of the impact have been analysed.

The specificity of the tasks as directed activity of extreme profile specialists, determining the high level of stress level of the rescuer profession is described. The results of the study on individual psychological properties of State Emergency Service workers are presented and according the results the individual and typological profile of the rescuer personality is built. The effect of a high-level risk of professional activities and individual and typological features of the profile of the rescuer on the origin they have psychosomatic diseases is studied. The basic groups of psychosomatic disorders are described. The typical psychosomatic «risk-zones» of the cardiovascular and digestive systems of State Emergency Service workers are focused. Based on the results it is described the profile of the patient suffering from coronary heart disease, myocardial infarction, gastric ulcer and duodenal ulcer. It is proved that the psychosomatic status of an employee has purposed character, so it should be the object of attention of not only doctors, but also professional psychologists. The expediency of neurophysiological direction application in a comprehensive study and the prevention of pathogenesis of psychosomatic disorders of rescuers based on stress is proved.

Key words: stressful profession, individual and typological profile of the personality, psychosomatic illnesses, employees of the State Service of Ukraine for Emergency Situations, neurophysiological direction.

Received July 11, 2016

Revised September 08, 2016

Accepted October 01, 2016

Структурно-функціональний аналіз особливостей впливу тривожності на розвиток соціального інтелекту студентів

Striletska I.I. Structural and functional analysis of peculiarities of the influence of an anxiety on the development of social intelligence of students / I.I. Striletska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskiy : Akxioma, 2016. – P.534–547.

І.І. Стрілецька. Структурно-функціональний аналіз особливостей впливу тривожності на розвиток соціального інтелекту студентів. У статті проаналізовано діяльність різних психологічних шкіл згідно концептуалізації понять «соціальний інтелект» і «тривожність» та виявлено, що соціальний інтелект представляє собою системно детерміновану якість, і, володіючи цілісністю, може виступати як пізнавальний феномен, який пов'язаний з іншими системними якостями людини як самоорганізуюча психологічна система. Він виступає одним із найважливіших компонентів життєдіяльності людини, дає можливість розуміти самого себе, забезпечує вірне розуміння вчинків людей, їхні вербальні і невербальні реакції, виступає як важлива когнітивна складова в структурі комунікативних здібностей особистості. Досліджено, що феномен тривожності необхідно розглядати не тільки з точки зору деструктивного впливу, але й як невід'ємний фактор розвитку особистості. Систематизація наукових поглядів природи вивчення тривожності дає підставу стверджувати, що тривожність як індивідуальна властивість особистості є складним, полідетермінованим психічним утворенням, яке проявляється на емоційному, когнітивному та поведінкових рівнях. Автором на основі теоретичного та емпіричного матеріалу була здійснена спроба дослідити вплив тривожності на розвиток соціального інтелекту студентів і виявити відповідність, яка відображає не лише деструктивний, але й, в певній мірі, конструктивний вплив тривожності на розвиток соціального інтелекту студентів. А також обґрунтовано й уточнено поняття «тривожності» та «соціального інтелекту» за допомогою аналізу провідних теоретико-методологічних підходів у психологічній науці.

Ключові слова: соціальний інтелект, тривожність, вплив, розвиток, взаємозв'язок, студенти, гуманітарний профіль навчання, природничий профіль навчання, фізико-математичний профіль навчання, професійне становлення особистості.

И.И. Стрилецкая. Структурно-функциональный анализ особенностей влияния тревожности на развитие социального интеллекта студентов. Проанализирована деятельность различных психологических школ по концептуализации понятий «социальный интеллект» и «тревожность» и выявлено, что социальный интеллект представляет собой системно детерминированное качество, и, обладая целостностью, может выступать как познавательный феномен, связанный с другими системными качествами человека как самоорганизующаяся психологическая система. Он выступает одним из важнейших компонентов жизнедеятельности человека, даёт возможность понимать самого себя, обеспечивает правильное понимание поступков людей, их вербальные и невербальные реакции, выступает как важная когнитивная составляющая в структуре коммуникативных способностей личности.

Доказано, что феномен тревожности необходимо рассматривать не только с точки зрения деструктивного влияния, но и, как неотъемлемый фактор развития личности. Систематизация научных взглядов природы изучения тревожности даёт основание утверждать, что тревожность как индивидуальная свойство личности является сложным, полидетерминированным психическим образованием, которое проявляется на эмоциональном, когнитивном и поведенческих уровнях.

Автором на основе теоретического и эмпирического материала была осуществлена попытка исследовать влияние тревожности на развитие социального интеллекта студентов и выявить соответствие, которая отражает не только деструктивное, но и, в определённой степени, конструктивное влияние тревожности на развитие социального интеллекта студентов. А также, обосновано и уточнено понятие «тревожности» и «социального интеллекта» с помощью анализа ведущих теоретико-методологических подходов в психологической науке.

Ключевые слова: социальный интеллект, тревожность, влияние, развитие, взаимосвязь, студенты, гуманитарный профиль обучения, естественный профиль обучения, физико-математический профиль обучения, профессиональное становление личности.

Постановка проблеми. У процесі соціалізації сучасне суспільство висуває підвищені вимоги до підготовки фахівців у будь-якій сфері діяльності, воно потребує громадян, які сприятимуть інноваційному розвитку світового устрою. Крім того, соціально-економічні зміни, які відбуваються в нашому суспільстві, загострили проблему знеособлення людини у взаємодії з соціальним середовищем. Саме тому сьогодні є нагальною потребою в забезпеченні фахівців, наділених високим рівнем соціального інтелекту, що виступає як умова та як складова практично будь-якої предметної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжній психології проблема соціального інтелекту представлена в основних

працях Г. Айзенка, Г. Гарднера, Дж. Гілфорда, Дж. Кілстрома та Н. Кентора, С. Космітські і О. Джона, Г. Олпорда, Е. Торндайка, Р. Стернберга; серед українських і російських дослідників варто зазначити М.І. Бобневу, Ю.М. Ємельянова, Н.Ф. Каліну, Н.О. Кудрявцеву, В.М. Куніцину, О.В. Луневу, О.С. Михайлова, С.В. Руденко, О.І. Савенков, Д.М. Ушакова та О.Б. Чеснокову. Про важливість вивчення проблеми тривожності свідчать численні дослідження, які здійснили психологи (С.Ю. Алашев, В.М. Астапов, Ф.Б. Березін, Ф.Ю. Василюк, В.К. Вілюнас, О.І. Захаров, К. Ізард, І.В. Імедадзе, Є.М. Калюжна, О.В. Казаннікова, Л.М. Костіна, Б.І. Кочубей, В.М. Крайнюк, М.Д. Левітов, О.Є. Малкова, О.В. Новікова, Я.М. Омельченко, Г.М. Прихожан, Г. Салліван, С.О. Ставицька, З. Фройд, О.О. Халік, Ю.Л. Ханін, К. Хорні та ін.).

Мета статті полягає у вивченні особливостей впливу тривожності на розвиток соціального інтелекту студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблемі соціального інтелекту приділяли увагу багато вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема, Г. Айзенк розглядав соціальний інтелект як інтелект індивіда, який формується в процесі його соціалізації, під впливом умов певного соціального середовища; М.І. Бобнева як особливу здатність людини, яка формується в процесі її діяльності в соціальній сфері, у сфері спілкування та соціальної взаємодії; Дж. Гілфорд як інтегральну інтелектуальну здібність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації; Н.О. Кудрявцева як здатність до раціональних, мисленневих операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії; В.М. Куніцина як індивідуальні задатки, здібності, властивості, що полегшують створення в особистому досвіді вмінь і навичок соціальних дій і контактів; С.В. Руденко як чинник успішності педагогічної діяльності; Е. Торндайк як здібність розуміти людей і взаємодіяти з ними. Саме їх роботи розкривають окремі аспекти питання про взаємозв'язок соціального інтелекту з особистими рисами фахівця та дозволяють виявити значення і роль соціального інтелекту у професійній діяльності [4; 7-9; 11-12].

Соціальний інтелект відіграє важливу роль у формуванні та становленні фахової підготовки студента, він дає можливість розуміти самого себе, забезпечує вірне розуміння вчинків людей, їх вербальні і невербальні реакції, виступає як важлива когнітивна складова в структурі комунікативних здібностей особистості. Саме соціальний інтелект обумовлює процеси соціального пізнання, допомагає прогнозувати розвиток міжособистіс-

них відносин, загострює інтуїцію, передбачливість і забезпечує успішність фахової підготовки студентів. Але слід зазначити, що існують фактори, які призводять до зниження працездатності, продуктивності діяльності, до труднощів в спілкуванні та взаємодії. Одним з провідних чинників, який сприяє деструктивному впливу на важливу складову процесу життєдіяльності людини виступає тривожність, як фундаментальна властивість особистості [7; 9; 11-12].

Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що проблема тривожності залишається однією з найбільш складних та дискусійних як у теоретичному, так і прикладному аспекті – сутність її феномену досить важко концептуалізувати, а біосоціальна система, в якій вона виникає дуже складна. Систематизація напрямів дослідження тривожності з точки зору її феноменології, функцій свідчать про відсутність наукової єдності у тлумаченні поняття «тривожність» та підходах до його операціоналізації [1-3; 5-6].

На загальнопсихологічних засадах тривожність визначається як багатопланове системне явище, що проявляється на всіх рівнях психічної активності особистості і може бути охарактеризовано кількісно (за рівнем інтенсивності прояву: низька, помірна, висока), якісно (за різновидами, тобто, залежно від того, який аспект особистості фрустрований з боку соціального оточення: шкільна (гностичний), самооцінна (афективний), міжособистісна (поведінковий)) і змістовно (за детермінантами: ситуативна та особистісна тривожність) [5, с. 10].

Поняття тривожності визначають як індивідуальну психологічну структуру, яка обумовлена схильністю відчувати занепокоєння в різних життєвих ситуаціях, в тому числі, навіть якщо це безпідставно (К.К. Платонов). Саме тривожність характеризується такими особливостями як стурбованість, порушення діяльності, невпевненість в собі, почуттям неповноцінності, які заважають ефективному забезпеченню адекватності адаптації, формуванню успішної взаємодії, плануванню міжособистісних подій та прогнозуванню їх розвитку, що обумовлює соціальний інтелект [1; 5-6; 10].

Узагальнивши та систематизувавши провідні підходи визначення сутності тривожності та соціального інтелекту, ми розробили структурно-функціональну модель впливу тривожності на розвиток соціального інтелекту (Рис. 1.1)

Тривожність як багатопланове системне явище та емоційно-особистісне утворення проявляється на всіх рівнях психічної активності особистості, яке має когнітивний, емоційний і опе-

раціональний аспекти. На психологічному рівні тривожність відчувається як напруження, стурбованість, нервозність, і переживається у вигляді почуття невизначеності, безпомічності, безсилля, незахищеності, самотності, неможливості прийняти рішення та ін. На фізіологічному рівні реакції тривожності виявляються у посиленні серцебиття, зростанні частоти дихання, збільшенні хвилинного об'єму циркуляції крові, підвищенні артеріального тиску, зростанні загальної збудливості, зниження порогів чутливості, коли раніше нейтральні стимули набувають негативне емоційне забарвлення. До поведінкових ознак прояву тривоги можна віднести такі: надмірну балакучість, сміх і плач, уникнення, пошук фантазій, формування залежності від інших, пошук можливих способів, щоб відволіктися, підозрілість, агресію, а також ситуації, коли людина гризе нігті, катання на стільці, перебирання волосся, крутіння в руках різних предметів та ін. Частіше за все тривожність розвивається тоді, коли людина знаходиться у стані внутрішнього конфлікту [5; 10, с. 6-11].



Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель впливу тривожності на розвиток соціального інтелекту особистості

Більшість авторів відзначають той факт, що тривожність має тенденцію до посилення саме на тому рівні, на якому життя людини підлягає інтелектуальній організації, в даному випадку – соціальному інтелекту. Соціальний інтелект як інтегральна здатність особистості має трикомпонентну структуру, яка містить когнітивну, емоційну та комунікативно-організаційну (поведінкову) складові, які, в свою чергу, включають відповідну характеристику, представлену у вигляді узагальненої структурної моделі СІ, в основу якої покладено концепцію І.Ф. Баширова (табл. 1) [4; 7-9; 11-12]. Це дає змогу зіставити вивчаючі поняття тривожності та соціального інтелекту та відстежити їх взаємозв'язок.

Таблиця 1

Компоненти	Склад компонента	Показники	
<i>Когнітивний</i>	Соціальні знання	Знання спеціальних правил поведінки	
	Соціальна пам'ять	Пам'ять на імена та обличчя	
	Соціальне мислення		Орієнтація у почуттях
			Орієнтація у настрої
			Рефлексія вчинків інших людей
	Соціальне прогнозування		Формування планів власних дій
			Рефлексія власного розвитку
Соціальна перцепція		Уміння слухати співрозмовника	
		Уміння розуміти мову жестів	
<i>Емоційний</i>	Соціальна чутливість	Емоційна виразність	
		Емпатія	
	Здатність до саморегуляції	Самоконтроль	
Емоційна рівноваженість			
<i>Комунікативно-організаційний</i>	Соціальна адаптивність	Уміння пояснювати й переконувати інших	
		Відкритість у стосунках з оточуючими	
	Соціальна взаємодія	Здатність і готовність до співпраці	
		Здатність до колективної взаємодії	

Структура соціального інтелекту (за узагальненими матеріалами літературних джерел [4; 7-9; 11-12])

На основі структурно-функціональної моделі впливу три-можности на розвиток соціального інтелекту було здійснено емпіричне дослідження та виділено емпіричні показники, їх соціально-психологічні та індивідуально-психологічні аспекти у відсотковому співвідношенні, які відображені в таблицях 2-4.

Таблиця 2

Відсоткове співвідношення результатів дослідження студентів за методикою дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена

Методичний інструментарій/ (шкали)		Емпіричні показники	Профіль навчання	Відсоткове співвідношення (%)		Кількість вибірки (N)
				Високий рівень	Низький рівень	
Методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена	Субтест 1 «Історії з завершенням»	Соціальне прогнозування	Гуманітарний	34,3	18,6	70
			Природничий	17,1	30	
			Фізико-математичний	24,3	10	
	Субтест 2 «Групи експресії»	Здатність до саморегуляції	Гуманітарний	8,6	17,1	70
			Природничий	4,3	35,7	
			Фізико-математичний	12,9	15,7	
	Субтест 3 «Вербальна експресія»	Соціальна адаптація	Гуманітарний	25,7	25,7	70
			Природничий	4,3	50	
			Фізико-математичний	24,3	20	
	Субтест 4 «Історії з доповненням»	Соціальна взаємодія	Гуманітарний	57,1	0	70
			Природничий	0	72,9	
			Фізико-математичний	0	60	

Відповідно до визначених емпіричних показників та методичного інструментарію було обрано вибірку досліджуваних, яка склала 3 групи респондентів відповідного вікового діапазону, а саме студентська молодь, включена в систему вищого навчального закладу (Херсонського державного університету), який забезпечує процес самоосвіти, самовиховання, формування професійної ідентичності, постановки майбутніх цілей і професійно важливих якостей особистості. Структура групи досліджуваних включила 3 групи: 1 група – представники гуманітарного

профілю навчання спеціальностей за типом «людина-людина»; 2 – представники природничого профілю навчання спеціальностей за типом «людина-природа»; 3 – представники фізико-математичного профілю навчання спеціальностей за типом «людина-знакові системи».

Таблиця 3

Відсоткове співвідношення результатів дослідження студентів за методиками «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Ч. Д. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна та «Шкала прояву тривожності» Дж. Тейлора в адаптації В. Г. Норакідзе

Методичний інструментарій/ (шкали)	Емпіричні показники	Профіль навчання	Відсоткове співвідношення (%)		Кількість вибірки (N)
			Високий рівень	Низький рівень	
«Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Ч. Д. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна	Особистісна тривожність	Гуманітарний	30	2,9	70
		Природничий	44,3	0	
		Фізико-математичний	35,7	4,3	65
	Ситуативна тривожність	Гуманітарний	27,1	20	70
		Природничий	30	10	
		Фізико-математичний	34,3	8,6	65
«Шкала прояву тривожності» Дж. Тейлора в адаптації В. Г. Норакідзе	Прояв тривоги (загальний рівень)	Гуманітарний	42,9	4,3	70
		Природничий	48,6	0	
		Фізико-математичний	41,4	4,3	65

Дані, представлені в таблиці 2, демонструють нам відсоткове співвідношення високого і низького рівня соціального інтелекту студентів за трьома профілями навчання. Таблиця показує, що студенти гуманітарного профілю навчання мають перевагу у здатності передбачати подальші дії людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього), передбачати події, покладаючись на почуття, думки, наміри учасників комунікації.

Таблиця 3

Відсоткове співвідношення результатів дослідження студентів за опитувальником оцінки «Соціально-комунікативної компетентності» Е.Ф. Зеєр, Е.Е. Симанюк

Методичний інструментарій/ (шкали)	Емпіричні показники	Профіль навчання	Відсоткове співвідношення (%)		Кількість вибірки (N)	
			Високий рівень	Низький рівень		
Тест-опитувальник оцінки «Соціально-комунікативної компетентності» Е.Ф. Зеєр, Е.Е. Симанюк	Соціально-комунікативна незграбність	Соціальна компетентність	Гуманітарний	4,3	60	70
			Природничий	4,3	50	
			Фізико-математичний	11,4	37,1	65
	Нетерплячість до невизначеності (ригідність)	Соціальна адаптація	Гуманітарний	22,9	18,6	70
			Природничий	17,1	17,1	
			Фізико-математичний	27,1	20	65
	Надмірне прагнення до конформності	Соціальна адаптація	Гуманітарний	18,6	42,9	70
			Природничий	12,9	37,1	
			Фізико-математичний	10	52,9	65
	Прагнення до статусного росту	Домінування (переважання над іншими)	Гуманітарний	52,9	2,9	70
			Природничий	35,7	11,4	
			Фізико-математичний	35,7	2,9	65
Орієнтація на уникнення невдачі	Мотивація уникнення невдачі (орієнтація на успіх)	Гуманітарний	11,4	58,6	70	
		Природничий	4,3	28,6		
		Фізико-математичний	14,3	37,1	65	
Фрустраційна нетолерантність	Здатність до саморегуляції	Гуманітарний	17,1	44,3	70	
		Природничий	12,9	24,3		
		Фізико-математичний	10	45,7	65	

Вони здатні вибирати максимум інформації про поведінку людей, розуміти їх вербальні та невербальні засоби комунікації, успішно прогнозувати їх реакції в заданих обставинах, проявля-

ти далекоглядність у відносинах з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації. Щодо студентів природничого профілю навчання, то у них, навпаки, переважає низький рівень за всіма показниками, що свідчить про труднощі в розумінні і прогнозуванні поведінки людей, що ускладнюють взаємовідносини і знижують можливість соціальної адаптації.

З таблиці 3 видно, що високий рівень тривожності переважає у студентів природничого профілю навчання, а низький рівень тривожності у студентів гуманітарного та фізико-математичного профілю навчання. Це свідчить про те, що студенти природничого факультету більш схильні до емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття незрозумілої загрози значущій рівновазі особистості, ніж студенти іншого професійного спрямування.

Згідно результатів дослідження студентів за опитувальником оцінки «Соціально-комунікативної компетентності» Е.Ф. Зеєр, Е.Е. Симанюк (див. табл. 4) видно, що студенти гуманітарного та фізико-математичного профілю навчання більш орієнтовані встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, маючи певну сукупність знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективне спілкування; ситуативну адаптивність; вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки; розгорнуту рефлексію.

Висновки. Отже, на основі структурно-функціонального аналізу впливу тривожності на розвиток соціального інтелекту можна стверджувати, що інтегративні системи когнітивно-емоційної активності психіки, які забезпечують здійснення комунікативних процесів та соціальної поведінки особистості, залежать від психоемоційного стану людини. Тривожність як складне, полідетерміноване психічне утворення проявляється у вигляді конструктивного або деструктивного чинника регуляції поведінки особистості в соціумі. Це дає змогу, на прикладі авторської моделі показати, що надмірний рівень тривожності проявляється як загальна дезорганізація поведінки і діяльності, заважає нормальному розвитку і продуктивній взаємодії. Але, слід зазначити, що якщо сприяти зниженню тривожності на всіх рівнях її активності, то можна досягти її стабілізації, яка забезпечить ефективне функціонування всіх показників соціального інтелекту.

Список використаних джерел

1. Астапов В. М. Тревога и тревожность. Хрестоматия / Сост. и общая редакция В. М. Астапова. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 240 с.
2. Астапов В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапова. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 160 с.
3. Астапов В. М. Феномен тревоги с позиции функционального подхода : автореф. дисс. на соискание ученой степени док. псих. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / В. М. Астапов. – Москва, 2002. – 49 с.
4. Баширов И. Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. псих. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология; психология социальной работы» / И. Ф. Баширов. – Москва, 2006. – 21 с.
5. Калюжна Є. М. Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є. М. Калюжна. – Київ, 2008. – 29 с.
6. Калюжна Є. М. Функціональна детермінація генези особистісної тривожності в підлітковому віці / Є. М. Калюжна // Сучасні наукові дослідження: Матеріали I Міжн. наук.-практ. конф. 20-28 лютого 2006 р. – Дніпропетровськ, 2006. – Т. 35. – С. 64-66.
7. Ляховець Л. О. Особливості формування соціального інтелекту у майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Л. О. Ляховець. – Київ, 2009. – 18 с.
8. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура : [Електронний ресурс] / Л. О. Ляховець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки. – 2013. – Вип. 114. – С. 128-133. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/jpdf/VchdpuRN_2013_114_28.pdf
9. Люсин Д. В. Социальный интеллект: теория, измерение, исследование / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с. (Труды Института психологии РАН).
10. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство

- НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»).
11. Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: теоретические подходы и методы измерения / Д. В. Ушаков // Вестник РГНФ. – 2005. – №4. – С. 131–139.
 12. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 11–28.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Astapov V. M. Trevoga i trevozhnost'. Hrestomatija / Sost. i obshhaja redakcija V. M. Astapova. – M.: PER SJe, 2008. – 240 s.
2. Astapov V. M. Trevozhnost' u detej / V. M. Astapova. – M.: PER SJe, 2008. – 160 s.
3. Astapov V. M. Fenomen trevogi s pozicii funkcional'nogo podhoda : avtoref. diss. na soiskanie uchenoj stepeni dok. psih. nauk : spec. 19.00.13 «Psihologija razvitija, akmeologija» / V. M. Astapov. – Moskva, 2002. – 49 s.
4. Bashirov I. F. Social'nyj intellekt kak faktor uspeshnosti professional'noj dejatel'nosti voennogo psihologa : avtoref. diss. na soiskanie uchenoj stepeni kand. psih. nauk : spec. 19.00.05 «Social'naja psihologija; psihologija social'noj raboty» / I. F. Bashirov. – Moskva, 2006. – 21 s.
5. Kaljuzhna Je. M. Psychologichni mehanizmy osobystisnoi' tryvozhnosti u pidlitkovogo vici : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psih. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / Je. M. Kaljuzhna. – Kyi'v, 2008. – 29 s.
6. Kaljuzhna Je. M. Funkcional'na determinacija g'enezy osobystisnoi' tryvozhnosti v pidlitkovomu vici / Je. M. Kaljuzhna // Suchasni naukovy doslidzhennja: Materialy I Mizhn. nauk.-prakt. konf. 20-28 ljutogo 2006 r. – Dnipropetrovs'k, 2006. – T. 35. – S. 64-66.
7. Ljahovec' L. O. Osoblyvosti formuvannja social'nogo intelektu u majbutnih psihologiv : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psih. nauk : spec. 19.00.05 «Social'na psihologija; psihologija social'noi' roboty» / L. O. Ljahovec'. – Kyi'v, 2009. – 18 s.
8. Ljahovec' L. O. Social'nyj intellekt: ponjattja, funkcii', struktura : [Elektronnyj resurs] / L. O. Ljahovec' // Visnyk

- Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu. Ser. : Psychologichni nauky. – 2013. – Vyp. 114. – S. 128-133. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/jpdf/VchdpuPH_2013_114_28.pdf
9. Ljusin D. V. Social'nyj intellekt: teoriya, izmerenie, issledovanie / pod red. D. V. Ljusina, D. V. Ushakova. – M. : Izdvo «Institut psihologii RAN», 2004. – 176 s. (Trudy Instituta psihologii RAN).
 10. Prihozhan A. M. Trevozhnost' u detej i podrostkov: psihologicheskaja priroda i vozrastnaja dinamika. – M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh : Izdatel'stvo NPO «MODJeK», 2000. – 304 s. (Serija «Biblioteka pedagoga-praktika»).
 11. Ushakov D. V. Social'nyj i jemocional'nyj intellekt: teoreticheskie podhody i metody izmerenija / D. V. Ushakov // Vestnik RGNF. – 2005. – №4. – S. 131–139.
 12. Ushakov D. V. Social'nyj intellekt kak vid intellekta // Social'nyj intellekt: teoriya, izmerenie, issledovanija / Pod red. D. V. Ljusina, D. V. Ushakova. – M. : Institut psihologii RAN, 2004. – S. 11–28.

I.I. Striletska. Structural and functional analysis of peculiarities of the influence of an anxiety on the development of social intelligence of students. The article deals with an analysis of various psychological schools' activities under conceptualisation of terms «social intelligence» and «anxiety» and it was investigated that social intelligence is a systematically determined quality, and as if it possess integrity, it can act as a cognitive phenomenon that is connected with other systemic qualities as self-organizing psychological system. The article gives suggestion, that social intelligence is one of the most important components of human life, which makes it possible to realize itself, providing right understanding of the behaviour of people, their verbal and nonverbal reactions, and is an important component in the structure of cognitive communicative abilities of an individual. This article emphasizes the fact, that the phenomenon of anxiety should be considered not only in terms of destructive influence, but also as an integral factor in the development of an individual. The systematization of scientific views on the nature of study an anxiety gives the reason to believe that anxiety as individual property of personality is complex, polydetermined mental form, which is revealed on the emotional, cognitive and behavioural levels. According to the theoretical and empirical material, the author makes an attempt to investigate the effect of anxiety on the development of the social intelligence of students and define the conformity, which reflects not only destructive, but also the constructive influence of the anxiety on the development of social intelligence of students. It was also given the at-

tempt to justify and clarify terms «anxiety» and «social intelligence» with the help of analysis of major theoretical and methodological approaches in psychological science.

Key words: social intelligence, anxiety, influence, development, relationship, students, humanitarian course of learning, natural course of learning, physical and mathematical course of learning, professional development of the individual.

Received July 10, 2016

Revised September 12, 2016

Accepted October 04, 2016

УДК 159:343.83

C.B. Strikha

strikha.s.v@gmail.com

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ РИС ПСИХОЛОГІВ ПЕНІТЕНЦІАРНИХ УСТАНОВ

Strikha S.V. Results of the study on the dynamics of individual psychological traits of psychologists of penitentiary institutions / S.V. Strikha // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 547–557.

С.В. Стріха. Результати дослідження динаміки індивідуально-психологічних рис психологів пенітенціарних установ. Стаття присвячена визначенню динаміки змін індивідуально-психологічних рис особистості психолога пенітенціарної установи, що суттєво впливають на ефективність виконання професійних функцій. Визначено етапи проведення дослідження за формування необхідних індивідуально-психологічних рис психологів щодо оптимізації виконання тих завдань, що висувуються перед ними вимогами професійної діяльності. Подано характеристику дій на кожному етапі дослідження. Визначено чотири групи критеріїв, яких було дотримано під час проведення дослідження стосовно самої професійної діяльності зазначених фахівців та їх індивідуально-психологічних рис, що мають суттєво впливати на ефективність виконання професійних функцій.

Досліджено динаміку змін індивідуально-психологічних рис особистості психолога пенітенціарної установи, що здійснювалось на осно-

ві проведення констатуючого експерименту з фіксацією кількісних показників визначених нами критеріїв за допомогою аналізу наукових джерел, поглядів на дану проблематику самих респондентів та експертів. Визначено констатуючі показники груп респондентів та проведено тренінговий курс розвитку впевненості у власних силах психологів. Після проведення тренінгового курсу було здійснено формуючий експеримент, де відбулося порівняння отриманих показників після контрольного та формуючого експериментів дослідження. Зрушення були перевірені за t – критерієм Стьюдента на рівні статистичної значимості $p \geq 0,05$. Зроблено висновок щодо достовірності позитивних змін визначених нами показників.

Ключові слова: професійна діяльність, динаміка змін, індивідуально-психологічні риси особистості, ефективність виконання професійних функцій, функціональні дії.

С.В. Стриха. Результаты исследования динамики индивидуально-психологических черт психологов пенитенциарных учреждений. Стаття посвящена определению динамики изменений индивидуально-психологических черт личности психолога пенитенциарного учреждения, которые существенно влияют на эффективность выполнения профессиональных функций. Определены этапы проведения исследования по формированию необходимых индивидуально-психологических черт психологов относительно оптимизации выполнения тех задач, которые выдвигаются перед ними требованиями профессиональной деятельности. Дана характеристика действий на каждом этапе исследования. Определены четыре группы критериев, которые были соблюдены при проведении исследования по самой профессиональной деятельности указанных специалистов и их индивидуально-психологических черт, которые имеют существенное влияние на эффективность выполнения профессиональных функций.

Исследована динамика изменений индивидуально-психологических черт личности психолога пенитенциарного учреждения, что осуществлялось на основе проведения констатирующего эксперимента с фиксацией количественных показателей определённых нами критериев с помощью анализа научных источников, взглядов на эту проблематику самих респондентов и экспертов. Определены констатирующие показатели групп респондентов и проведён тренінговий курс развития уверенности в собственных силах психологов. После проведения тренінгового курса был осуществлён формирующий эксперимент, где произошло сравнения полученных показателей после контрольного и формирующего экспериментов исследования. Изменения были проверены по t – критерию Стьюдента на уровне статистической значимости $p \geq 0,05$. Сделан вывод о достоверности положительных изменений определённых нами показателей.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, динамика изменений, индивидуально-психологические черты личности, эффек-

тивность выполнения профессиональных функций, функциональные действия.

Постановка проблеми. Актуальність проблематики розвитку індивідуально-психологічних рис особистості психологів пенітенціарних установ є вельми актуальною саме тому, що відповідна ієрархія визначених рис суттєво впливає на ефективність виконання останніми своїх професійних функцій. Відповідно до певного набору рис буде залежати рівень виконання функціональних обов'язків психологами пенітенціарних установ.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що дослідження проблем професійного розвитку особистості ґрунтуються на положеннях і висновках: концепціях професійного розвитку (С.Л. Рубінштейн, Л.М. Мітіна, О.Т. Ростунов, Ю.П. Поварьонков, Е.Ф. Зеєр), акмеологічної концепції розвитку професіонала (А.А. Деркач, В.Г. Зазикін), концепції «кар'єрної зрілості» (Д. Сьюпер), типологічної теорії (Д. Холланд), професійної Я-концепції (В.С. Агапов, А.М. Рикель, А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.О. Швидкий), підходах до трактування поняття професійно важливих якостей (В.Д. Шадріков, С.Я. Батіщев, О.А. Шушеріна, Є.П. Ільїн, В.М. Дружинін, С.Г. Геллерштейн, О.О. Смирнова), стратегій вивчення особистості (Г.Ю. Айзенк, Р. Кеттелл, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт).

Мета статті: здійснити аналіз динаміки позитивних зрушень під час розвитку індивідуально-психологічних рис психолога пенітенціарних установ.

Виклад основного матеріалу. Розвиток індивідуально-психологічних рис психологів пенітенціарних установ має виключне значення з точки зору ефективного виконання ними своїх функціональних дій. Саме тому, ми вважаємо, що позитивні зміни індивідуально-психологічних рис особистості психологів пенітенціарних установ, зможуть значно покращити якість їх функціональних дій.

Для проведення дослідження щодо розвитку індивідуально-психологічних рис особистості психологів пенітенціарних установ нами було розроблено програму, що нараховувала п'ять етапів.

На *першому етапі* ми вивчали теоретико-методологічні підходи науковців щодо професійного розвитку спеціалістів. На *другому етапі* ми визначали індивідуально-психологічні риси особистості, що в подальшому змогли вплинути на формування професійно важливих рис психолога пенітенціарної установи, формували відповідно до них батарею психодіагностичних ме-

тодик, обирали різні види аналізу щодо визначення домінуючих факторів та показників, що впливають на поліпшення діяльності спеціалістів. *Третій етап* призначався для вивчення думок респондентів стосовно ступеня загрозовості факторів, що перешкоджають виконанню ними своїх професійних обов'язків та індивідуально-психологічних рис, які необхідні для успішного виконання професійних функцій. Вивчаючи думки респондентів щодо важливості індивідуально-психологічних рис, необхідних для професійного розвитку, ми також визначали ступінь володіння цими якостями нашими респондентами. В ході констатуючого експерименту, нами фіксувались кількісні показники визначених нами індивідуально-психологічні рис респондентів як контрольних, так і експериментальних груп. На *четвертому етапі* ми проводили формуючий експеримент, під час якого нами здійснювались заходи розвитку індивідуально-психологічних рис курсантів інституту кримінально-виконавчої служби, які опановують фах психолога пенітенціарних установ, необхідних для ефективного виконання своїх функціональних обов'язків. Також на четвертому етапі ми здійснювали контрольні вимірювання динаміки визначених нами показників майбутніх психологів пенітенціарних установ. На *п'ятому етапі* ми здійснювали обробку кількісних показників результатів респондентів експериментальних та контрольних груп отриманих під час констатуючого та формуючого експериментів. Після отримання зазначених вище результатів ми здійснювали кореляційний аналіз визначених нами показників. У подальшому ми визначали зміни показників, що були отримані при констатуючому та формуючому експериментах. Отримані зміни ми перевіряли за критерієм статистичної достовірності t – критерія Стьюдента на рівні статистичної значимості $p \geq 0,05$.

У подальшому ми здійснювали інтерпретування даних, визначали взаємозв'язок та вплив показників один на одного, а також результативність впливу заходів соціально-психологічного супроводження діяльності спеціалістів.

На початку дослідження нами були виділені чотири групи критеріїв, яких ми дотримувалися протягом дослідження.

Перша група складалась із показників, що характеризують саму професійну діяльність фахівців, зокрема результативності дій, професійної підготовленості та практичної готовності до виконання функціональних дій.

Друга група складалась із показників, що характеризують інтелектуальний рівень фахівців, зокрема рівень інтелекту, за

тестом прогресивних матриць Дж. Равена та фактора В, за 16-ти факторним особистісним опитувальником Р. Кеттела, який визначений нами як інтелектуальність.

Третя група нараховувала індивідуально-психологічні показники за 16-ти факторним особистісним опитувальником Р. Кеттела, а саме факторів: С – емоційно-вольова стійкість; Е – наполегливість-покірність; G – сила над-Я-слабкість над-Я; Н – сміливість-сором'язливість; М – мрійливість-практичність; Q₁ – гнучкість-ригідність; Q₂ – самостійність-залежність; Q₃ – високий самоконтроль поведінки-низький самоконтроль поведінки; Q₄ – напруженість-розслабленість.

Четверта група визначала мотиваційну спрямованість респондентів досліджуваних груп, а саме мотивації досягнення за опитувальником Ю.М. Орлова «Потреби у досягненні опитувальника» та мотивації схвалення за опитувальником «Кроуна – Марлоу соціальної бажаності шкали».

Визначивши критерії експериментального дослідження, ми визначили загальну вибірку нашого дослідження, що нараховувала **162** особи чоловічої статі навчальних груп курсантів та слухачів інституту кримінально-виконавчої служби та фахівців пенітенціарних установ, де проходили стажування курсанти четвертого року навчання, що склали дві групи, а саме третю контрольну та експериментальну. Респондентами стали курсанти віком 19-24 років, які були розподілені на 6 груп – **3** експериментальні та **3** контрольні, офіцери пенітенціарних установ, що навчаються на заочній формі навчання у кількості **29** осіб чоловічої статі, а також **22** експерти, де проходили стажування курсанти четвертого курсу. Відповідно перша контрольна група склала – 24 особи, друга контрольна група – 20 осіб, третя контрольна група – 15 осіб, перша експериментальна група – 20 осіб, друга експериментальна група – 15 осіб, третя експериментальна група – 17 осіб.

При проведенні експериментального дослідження ми використовували результати експертного опитування, у вигляді оцінних карт на спеціалістів лише третьої експериментальної та контрольної груп саме тому, що ці респонденти є випускниками навчального закладу та проходили тривале стажування за фахом. Експертами виступали офіцери пенітенціарних установ, де проходили стажування 22 курсанти четвертого курсу. Експерти мали визначити рівень підготовки курсантів за двома критеріями, а саме – професійна підготовленість до виконання функціональних дій та результативність функціональних дій (виконання

функціональних обов'язків). Експертам пропонувалось оцінити підлеглих, якими виступали респонденти третьої експериментальної та третьої контрольної груп згідно критеріальних показників (перший критерій – професійна підготовленість, другий – результативність функціональних дій) за 10-ти бальною шкалою (від максимального прояву критерію – 10 балів, до мінімального 1 бал).

За даними проведеного нами дослідження ми отримали відповідну динаміку статусу контрольних та експериментальних груп, що наводиться нижче.

Враховуючи динаміку змін кількісних показників, ми можемо відзначити те, що в першій контрольній групі на рівні статистичної значимості $\geq 0,05$ покращились такі показники як: фактор В – інтелект – 2,6 та фактор Н – сміливість-сором'язливість – 2,2. Суттєво змінився показник рівня інтелекту IQ. Ці зміни свідчать про те, що, попри констатуючий статус групи респондентів, ми помітили їх спроможність до розвитку мислення та сміливості у вирішенні складних ситуацій. Результати формуючого експерименту другої контрольної групи свідчать про покращення результатів визначених нами факторів за рахунок того, що ці респонденти стають більш самостійними та взаємодіють з респондентами третьої експериментальної групи (цікавляться як у них проходять тренінги впевненої поведінки, які завдання вирішуються та намагаються допомагати порадами своїм колегам). У респондентів цієї групи ми бачимо також позитивні зміни щодо їх інтелектуальних можливостей, проте, на відміну від другої групи у них зазнав позитивних змін фактор М – мрійливість-практичність, що свідчить про їх практичну спрямованість при вирішенні ситуацій, що виникають. Згідно отриманих даних зміни показників у четвертій контрольній групі ми бачимо позитивні зрушення в інтелектуальній сфері особистостей та позитивні зміни фактора Q_2 – самостійність-залежність. Це свідчить про певну самостійність власних дій, проте досить чітко прослідковується певне зниження мотивації до дій та зниження наполегливості у досягненні мети.

Отже, за даними констатуючого та формуючого зрізу другої третьої та четвертої констатуючих груп слід відмітити такі тенденції до позитивних змін індивідуально-психологічних показників, зокрема інтелектуальних та емоційно-вольових сфер психологів пенітенціарних установ.

Порівнюючи кількісні зміни показників експериментальної групи №1 – респондентів 2-го курсу навчання, ми бачимо, що на

рівні статистичної значимості змінилися такі фактори: IQ – рівень інтелекту – 6,1; М – мрійливість-практичність – 4,6; В – інтелект – 3,8; Q₁ – гнучкість-ригідність – 2,6; С – емоційно-вольова стійкість – 2,2;

Грунтуючись на відповідних змінах показників, ми можемо впевнено вести мову про те, що саме тренінгові заняття дозволили підвищити рівень інтелекту, тобто логічного та практичного мислення респондентів другої експериментальної групи. Ми також можемо відмітити покращення мотивації досягнення успіху (хоча на статистично значимому рівні не відбулося переконливих змін), саме тому що цей показник наближається до критично значимого на статистичному рівні. Підтвердженням позитивних змін є зниження показника мотивації уникнення невдачі, що доводить позитивне спрямування дій респондентів на досягнення успіху в подоланні складних професійних ситуацій.

Порівнюючи кількісні зміни показників, експериментальної групи №2 – респондентів 3-го курсу навчання, ми бачимо, що на рівні статистичної значимості змінилися такі фактори: В – інтелект – 6,0; Q₃ – високий самоконтроль поведінки-низький самоконтроль поведінки – 4,5; М – мрійливість-практичність – 3,8; Q₁ – гнучкість-ригідність – 3,8; IQ – рівень інтелекту – 3,7; Мд – мотивація досягнення успіху – 3,4; Q₂ – самостійність-залежність – 2,7; Е – наполегливість-покірність – 2,5; Н – сміливість-сором'язливість – 2,4; С – емоційно-вольова стійкість – 2,3; Му – мотивація ухилення – 2,2.

Не зважаючи на суттєві позитивні зміни факторів, що наведені вище, відбулося не суттєве зрушення у бік покращення фактора Q₄ – напруженість-розслабленість. Проте, ми можемо стверджувати, що така тенденція до позитивних зрушень надає можливість респондентам не зациклюватися на можливих невдачах і знизити рівень психічної напруги від переживань будь-яких негараздів.

Порівнюючи кількісні зміни показників, експериментальної групи №3 – респондентів 4-го курсу навчання, ми бачимо, що на рівні статистичної значимості змінилися такі фактори як: IQ – рівень інтелекту – 7,0; М – мрійливість-практичність – 4,4; С – емоційно-вольова стійкість – 4,0; В – інтелект – 3,9; Q₃ – високий самоконтроль поведінки-низький самоконтроль поведінки – 3,7; Q₂ – самостійність-залежність – 3,5; Q₁ – гнучкість-ригідність – 3,2; Q₄ – напруженість-розслабленість – 2,6; Мд – мотивація досягнення успіху – 2,3; G – сила над-Я-слабкість над-Я – 2,1.

Ієрархія змін факторів респондентів четвертої експериментальної групи свідчить про першочерговість змін рівня інтелекту, що може вказувати на те, що під час тренінгових занять респонденти досить продуктивно попрацювали та мали змогу сформувати не одну модель впевненої поведінки. Звісно, що достатньо сильною у цих респондентів є емоційно-вольова сфера, що характеризується практичною спрямованістю, самостійністю та гнучкістю дій, здатністю швидко виходити із складних ситуацій без значних психічних напружень. Також є тенденції до позитивних зрушень фактора Н – сміливість-сором'язливість та фактора Е – наполегливість-покірність, що може свідчити про спрямованість респондентів до активних дій. Мотиваційна спрямованість респондентів також змінилась у бік спрямування на досягнення мети, а не ухилення від невдач.

Досить цікавими є оцінки, що надали нам експерти, у яких під час практики виконували свої функціональні обов'язки респонденти третьої експериментальної групи у кількості 17 осіб чоловічої статі. Оцінки експертів наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Експертні оцінки респондентів третьої експериментальної групи

	На початку стажування		Наприкінці стажування	
	Професійна підготовленість	Результативність діяльності	Професійна підготовленість	Результативність діяльності
1	7	7	8	8
2	7	7	7	8
3	7	8	8	9
4	8	8	8	8
5	6	7	8	9
6	7	7	9	8
7	5	7	7	8
8	6	7	7	9
9	6	8	7	9
10	7	8	8	9
11	8	8	8	8
12	7	8	7	8
13	7	6	8	7
14	5	6	7	7
15	5	6	7	8

16	6	6	7	9
17	7	6	8	8
	6,53	7,06	7,59	8,24
	Стат. знач. $\geq 2,04$		3,9	4,7

Згідно показників третьої експериментальної групи, на початку стажування у респондентів були нижчі експертні оцінки, ніж наприкінці стажування. Показники статистичної значимості професійної підготовленості та результативності діяльності змінилися на рівні статистичної значимості $p \geq 0,05$, що свідчить про позитивний вплив тренінгів на поліпшення індивідуально-психологічних якостей, які сприяють оптимізації діяльності психологів пенітенціарних установ.

Згідно результатів проведеного нами дослідження можна зробити такі висновки:

1. Під час контрольного та формуючого експериментів зазнали позитивних змін на рівні статистичної значимості $p \geq 0,05$ такі індивідуально-психологічні риси психологів пенітенціарних установ: рівень інтелекту; практичність власних дій; гнучкість поведінки; емоційно-вольова стійкість; самоконтроль поведінки; мотивація досягнення успіху; самостійність функціональних дій.

2. Порівнявши індивідуально-психологічні якості, що визначені, на думку респондентів, як значимі для успішної професійної діяльності та фактори, що зазнали позитивних змін на статистично значимому рівні, ми отримали таку їх ієрархію: емоційно-вольова стійкість; рівень інтелекту; самоконтроль поведінки; практичність власних дій.

Список використаних джерел

1. Агапов В.С. Я-концепция в структуре управленческой деятельности руководителя / В.С. Агапов. – М. : ГУУ, 1999. – 230 с.
2. Геллерштейн С.Г. Развитие профессионально-важных качеств: Научные основы обучения школьников труда / С.Г. Геллерштейн, А.Б.Дмитриев. – М. : Педагогика, 1970. – 278 с.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач, Д.И. Фельдштейн. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та, 2004. – 752 с.
4. Деркач А.А. Акеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – М. : Знание, 2003. – 256 с.

5. Зеер Е.Ф. Психология профессий : Учебное пособие для студентов вузов / Е.Ф. Зеер. – М. : Академический Проект, 2003. – 336 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
7. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
9. Швидкий В. О. Професійна Я-концепція фахівця і вишівська підготовка / В. О. Швидкий // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – № 1. – С. 229–235.
10. Super D.E. et al. Vocational Development: A Framework of Research / D.E. Super. – New York, 1957. – 142 p.
11. Holland Y.L. Explorations of a theory of vocational choice // Psychol./ Y.L. Holland, J. Appl. – 1968. – V. 52. – N 1.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Agapov B.C. Ja-koncepcyja v strukture upravlencheskoj dejatel'nosti rukovodytelja / B.C. Agapov. – М. : GUU, 1999. – 230 s.
2. Gellershtejn S.G. Razvytye professyonal'no-vazhnyh kachestv: Nauchnye osnovy obuchenyja shkol'nykov trudu / S.G. Gellershtejn, A.B.Dmytryev. – М. : Pedagogyka, 1970. – 278 s.
3. Derkach A.A. Akmeologicheskiye osnovy razvytyja professyonała / A. A. Derkach, D.Y. Fel'dshtejn. – М. : Yzd-vo Mosk. psyhologo-soc. yn-ta, 2004. – 752 s.
4. Derkach A.A. Akeologija / A.A. Derkach, V.G. Zazykyn. – М. : Znanye, 2003. – 256 s.
5. Зеер Е.Ф. Психология профессий : Учебное пособие для студентов вузов / Е.Ф. Зеер. – М. : Академический Проект, 2003. – 336 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
7. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М. : Yzd-vo URAO, 2002. – 160 с.
8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.

9. Shvydkyj V. O. Profesijna Ja-koncepcija fahivcya i vyshivs'ka pidgotovka / V. O. Shvydkyj // Aktual'ni problemy derzhavnogo upravlinnja, pedagogiky ta psihologii'. – № 1. – S. 229–235.
10. Super D.E. et al. Vocational Development: A Framework of Research / D.E. Super. – New York, 1957. – 142 p.
11. Holland Y.L. Explorations of a theory of vocational choice // Psychol. / Y.L. Holland, J. Appl. – 1968. – V. 52. – N 1.

S.V. Strikha. Results of the study on the dynamics of individual psychological traits of psychologists of penitentiary institutions. The paper is devoted to define the dynamic changes of individual psychological traits of psychologists of penitentiary institutions that affect the efficiency of the professional activity significantly. The stages of research on the formation of the necessary individual psychological traits of psychologists concerning the optimization of the performance of the tasks, required of their professional activity, are determined. The description of actions at every stage of the research is outlined. Four groups of criteria, which have been discussed during the research on the professional activity of these experts and their individual psychological traits that have significant influence on the effectiveness of their professional activity, have been considered.

The study on dynamic changes of individual psychological traits of psychologists of penitentiary institutions was carried out on the basis of ascertaining experiment with fixing quantitative performance criteria, which were determined through analysis of scientific sources, views on this issues of most respondents and experts. Having defined ascertaining indicators of groups of respondents that we examined, a training course on self-confidence development of the psychologists was held. A comparison of the performance after forming the control and experimental research was made after the training course. The shifts were tested by the Student's t-test at the level of statistical significance $p \geq 0,05$.

It is concluded that results of the comparison give us opportunity to define the authenticity of positive changes of the values that we have estimated.

Key words: professional activity, dynamics of changes, individual psychological personality traits, the effectiveness of professional functions, functional actions.

Received July 14, 2016

Revised September 13, 2016

Accepted October 06, 2016

Сучасні тенденції становлення статево-рольової ідентичності підлітків

Tokareva N.M. The present-day tendencies of coming-into-being of adolescents' gender-role identity / N.M. Tokareva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 558–569.

Н.М.Токарева. Сучасні тенденції становлення статево-рольової ідентичності підлітків. Стаття присвячена аналізу проблеми особистісного розвитку підлітків у контексті суб'єктогенезу. Здійснено теоретичне узагальнення тенденцій становлення статево-рольової ідентичності підлітків як необхідної передумови самовизначення і самоздійснення особистості у період дорослішання. Статево-рольова ідентичність тлумачиться як внутрішня динамічна структура, що зумовлює усвідомлення і переживання людиною власної приналежності до певної статі. Визнано, що засвоєння статево-рольових моделей поведінки здійснюється відповідно до прийнятих у певній культурі ґендерно-рольових стандартів. Дані стандарти розглядаються як типові зразки (моделі) емоційно забарвлених уявлень щодо фемінінних та маскулінінних сценаріїв поведінки і рис характеру особистості.

Проаналізовано важливі аспекти ґендерної соціалізації підлітків в умовах радикальних соціокультурних трансформацій сучасного суспільства префігуративного типу, що ускладнюють ідентифікацію школярів. Детермінантою психічного розвитку підлітків у даних умовах названо ситуацію невизначеності. Обґрунтовано соціокультурну обумовленість статево-рольових відмінностей поведінки підлітків.

На підставі аналізу емпіричного матеріалу окреслено специфіку варіативності статево-рольової поведінки особистості протягом суперечливого підліткового періоду розвитку. Констатовано особливості розвитку персональних конструктів підлітків різної статі як виміру інтегративного особистісного профілю людини у період дорослішання. Представлено узагальнені середньостатистичні результати емпіричного вимірювання особистісних конструктів школярів підліткового віку.

Визначено тенденції психолого-педагогічного супроводу конструктивного розвитку особистісних конструктів підлітків засобами комунікативного моделювання.

Ключові слова: підлітковий вік, суб'єктогенез, суспільство префігуративного типу, ґендерна соціалізація, ґендерно-рольові стандар-

ти, ставево-рольова ідентичність, особистісний конструкт, гуманізація освіти, моделювання.

Н.Н.Токарева. Современные тенденции становления поло-ролевой идентичности подростков. Статья посвящена анализу проблемы личностного развития подростков в контексте субъектогенеза. Осуществлено теоретическое обобщение тенденций становления поло-ролевой идентичности подростков как необходимой предпосылки самоопределения и самореализации личности в период взросления. Поло-ролевая идентичность понимается как внутренняя динамическая структура, обуславливающая осознание и переживание человеком своей принадлежности к определенному полу. Признано, что усвоение поло-ролевых моделей поведения осуществляется в соответствии с принятыми в определенной культуре гендерно-ролевыми стандартами. Данные стандарты рассматриваются как типичные образцы (модели) эмоционально окрашенных представлений о фемининных и маскулинных сценариях поведения и черт характера.

Проанализированы важные аспекты гендерной социализации подростков в условиях радикальных социокультурных трансформаций современного общества префигуративного типа, затрудняющих идентификацию школьников. Детерминантой психического развития в данных условиях названо ситуацию неопределённости. Обосновано социокультурную обусловленность поло-ролевых отличий в поведении подростков.

По результатам анализа эмпирического материала очерчено специфику вариативности поло-ролевого поведения личности в течение противоречивого подросткового периода развития. Констатировано особенности развития персональных конструктов подростков разного пола как измерения интегративного личностного профиля человека периода взросления. Представлены обобщённые среднестатистические результаты эмпирического измерения личностных конструктов школьников подросткового возраста.

Определены тенденции психолого-педагогического сопровождения конструктивного развития личностных конструктов подростков средствами коммуникативного моделирования.

Ключевые слова: подростковый возраст, субъектогенез, общество префигуративного типа, гендерная социализация, гендерно-ролевые стандарты, поло-ролевая идентичность, личностный конструкт, гуманизация образования, моделирование.

Постановка проблеми. Глибинні трансформаційні процеси в сучасному суспільстві зумовлюють полімодальність радикальних змін ментальних структур особистості, що є особливо актуальним у підлітковому віці – періоді «тектонічних зрушень і розломів емоційних площин душі» [2, с.600–601]. Особливості психічного розвитку підлітків в контексті вирішення завдань екзистенціального вибору детермінують валідацію траєкторій усвідомлення перспектив особистісного становлення, вирішення

життєвих проблем в умовах персональної відповідальності, оволодіння складністю власного буття. Разом з тим суб'єктогенез підлітків ускладнюється симптомокомплексом кризи пубертатного розвитку, в умовах якої нейтралізується гнучкість функціональних інваріантів самореалізації, руйнується естетика самокатегоризації особистісного профілю.

Серед факторів особистісного розвитку підлітків значну роль відіграють чинники статевої типізації та прийняті у соціокультурному просторі суспільства гендерно-рольові стандарти, що зумовлюють статево-рольові відмінності і впливають на характер психічного розвитку та міжособистісних взаємин. У даному контексті не викликає сумніву необхідність осмислення ключових тенденцій становлення статево-рольової ідентичності сучасних підлітків з метою виявлення потенційних можливостей гармонізації особистісного становлення у період дорослішання.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Проблемне поле статево-рольової ідентифікації особистості у вимірах дорослішання широко представлене у науковому доробку як вітчизняних (Ю.Є.Альошина, А.С.Волович, Т.В.Говорун, О.М.Кікінежді, І.С.Клецина, І.С.Кон, І.В.Романов, Т.І.Юферева та ін.), так і зарубіжних (S.Bem, A.Eagly, R.Hartley, R.Helmreich, M.Jinn, G.Spanier, J.Spense & etc.) дослідників. Методологічний контент аналізу проблеми ідентичності особистості (О.Є.Блінова, М.Й.Боришевський, М.В.Заковоротна, О.М.Крилов, Л.М.Путілова, Н.І.Сарджвеладзе, Т.М.Титаренко, Л.Б.Шнейдер та ін.; G.Breakwell, E.Erikson, E.Fromm, E.Goffman, J.Habermas, E.Marcia, G.Mead, H.Tajfel, J.Turner & etc.) дозволяє виділити два семантичних поля інтерпретації даного поняття: як організацію життєвого досвіду особистості в індивідуальну его-структуру («безперервність самопереживання індивіда», «внутрішня рівність із собою») і як форму узгодження (адаптації) внутрішнього образу «Я» і зовнішніх умов життєдіяльності людини в соціокультурному просторі, інтеграцію індивідуальної totoжності з певними соціальними групами [Еріксон]. Актуалізація ідентичності відображує значимість суб'єктивних механізмів психічної активності особистості (Л.Б.Шнейдер). Інтеграція в особистісному профілі его-ідентичності і соціальної ідентичності (моделювання соціально-психологічного конструкта поля суб'єктивних сценаріїв) забезпечує ефективність життєвих сценаріїв особистості на стадії дорослішання [5].

Статево-рольова ідентичність беззаперечно визнається науковою спільнотою як вагома складова особистісного пошуку са-

мотоожності у період дорослішання і тлумачиться як внутрішня динамічна структура, що інтегрує окремі сторони особистості, пов'язані з усвідомленням і переживанням себе як представника певної статі, у єдине ціле без втрати їх своєрідності [4, с.39–40]. Засвоєння статево-рольових моделей поведінки (зокрема – формування нормативних образів фемінінності і маскулінності) здійснюється в контексті суб'єктогенезу відповідно до прийнятих у певній культурі гендерно-рольових стандартів (типових зразків (моделей), усталених, емоційно забарвлених уявлень (переконань) щодо поведінки і рис характеру чоловіків і жінок).

Соціальне середовище традиційного типу із жорстко страфікованою суспільною структурою, що від народження детермінує вектор суб'єктогенезу і фіксує статусно-рольову позицію людини (кофігуративний тип культури у термінології М. Мід [3]), обумовлює форматування індивідуального досвіду особистості із збереженням пріоритетності механізмів ретрансляції усталених норм і цінностей від дорослих (батьків) до дітей (та підлітків). У даному вимірі соціокультурного простору статево-рольова ідентифікація дітей та підлітків, як свідчать дослідження Е.Маккобі, відбувається в умовах статевої сегрегації (від пізньолат. *segregatio* – відділення), внаслідок чого утворюються дві гендерні субкультури: окремо у хлопчиків і у дівчаток, що виявляються в ігрових стилях, мовленнєвих паттернах, правилах, характері активності та інтересів, у способах спілкування, стійкості груп, особливостях дружніх взаємин [цит.за 1, с.51]. Традиційно у спілкуванні дівчат простежується схильність до прийняття експресивної ролі, яка пояснює необхідність бути доброю, чутливою до проблем інших, піклуватися про них і бути готовою до співробітництва. У поведінці хлопців частіше виявляється інструментальна роль, що вимагає домінування, незалежності, конкурентноспроможності. Відмінності у поведінці хлопців і дівчат посилюють сегрегацію, а сегрегація, як наголошує Т.В.Бендас, сприяє посиленню відмінностей між представниками різної статі [1, с.288–289]. У віці 12–13 років (середній підлітковий вік), згідно із твердженнями Д.Шеффера, хлопці і дівчата демонструють нетерпимість до поведінки, що не узгоджується із гендерно-рольовими стереотипами. Означена тенденція пов'язана з процесом статевої інтенсифікації – посилення статево-рольових відмінностей через збільшення необхідності дотримуватися стандартів статево-рольової поведінки внаслідок вступу у пубертат. У площині анатомо-фізіологічних змін хлопці-підлітки починають розглядати себе через призму маскулінності, дівчата

ж роблять акцент на своїх фемінінних ознаках [6, с.686–687] і виявляють готовність слідувати соціальним приписам щодо моделей гендерної поведінки. Разом з тим конструювання статево-рольових стандартів як системи полярної дихотомії суперечить плюралізму суспільства епохи постмодернізму і потребує кардинального переосмислення принципів психолого-педагогічного супроводу гендерної соціалізації підлітків.

Постановка завдання. Згідно з означеним у контексті даної статті ми мали за мету емпірично дослідити та співставити змістові характеристики окремих інтегративних особистісних конструктів (personality constructs) підлітків різної статі задля означення сучасних тенденцій статево-рольової ідентифікації особистості у період дорослішання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Характерною ознакою суспільства префігуративної культури є кардинальна заміна зовнішніх суспільних і групових регуляторів (детермінант) поведінки людини її персональним вибором сценаріїв життєтворчості [3]. Досвід батьків у суспільстві XXI століття все частіше не сприймається молоддю в якості соціокультурних моделей і взірців для наслідування у ситуації невизначеності; оцінювання суб'єктивно значущих для підлітків норм поведінкових стратегій відбувається переважно у групах однолітків за амбівалентними критеріями своєї молодіжної субкультури.

Руйнування традиційних форм трансляції культури поведінкових стандартів між поколіннями спричиняє глобалізацію психосоціальної акселерації молоді, і зокрема – у контексті статево-рольової ідентичності. Позитивний вектор статево-рольової ідентичності імпліцитно передбачає таку конфігурацію елементів ідентичності у структурі персонологічного профілю особистості, яка зумовлює позитивне самосприймання, емоційний комфорт і адекватність поведінкових моделей у ситуації невизначеності. Проте кризовий характер підліткового етапу генези буття відрізняється суперечностями особистісного та суб'єктивного порядку. Зокрема, дихотомія соціально-індивідуального при розв'язанні задач вікового розвитку сучасних підлітків реалізується через зіткнення соціальних інтересів (відчуття співприналежності до традиційних форматів функціонування соціокультурного простору, означення шляхів інтегрування до світу дорослих, засвоєння стильових ознак поведінки згідно зі статево-рольовою диференціацією) та індивідуальних інтересів (ствердження власної дорослості, творення індивідуального життєвого сценарію, форматування психосексуальних установок і орієнтацій згідно

зі статево-рольовим позиціонуванням). Підлітки відкриті новому досвіду, прагнуть індивідуалізації і водночас усвідомлюють необхідність прийняття умовних цінностей відповідно до очікувань широкого суспільного загалу. Разом з тим безпосередній життєвий досвід підлітків (усвідомлена реальність) пов'язаний лише із позицією дитини, і тому їхні уявлення щодо мужності і жіночності (ідеалізовані статево-рольові стандарти) є переважно запозиченим дискурсом, що, у свою чергу, зумовлює дисоціативність гендерних моделей поведінки у підлітковому віці. Ідеальні уявлення підлітків про чоловіків і жінок та реальна поведінка підлітків як хлопців та дівчат є, таким чином, різновекторними утвореннями (Ю.Є.Альошина, А.С.Волович, Т.І.Юферева). У даному контексті ідеальні стандарти не виконують регулятивної функції в якості зразка (моделі) статево-рольової поведінки підлітків. А отже, не викликає сумнівів соціокультурна детермінація статево-рольових відмінностей у поведінці підлітків.

Задля перевірки означеного твердження нами було виконано емпіричне дослідження на базі загальноосвітніх шкіл м.Кривого Рогу. Вибірку склали 432 підлітка віком 12 – 13 років (учні 7-х класів); серед них 247 хлопців та 185 дівчат. Аналізу підлягали виявлення підлітками різної статі особистісно-інтелектуальних чинників (раціональності та готовності до ризику), що позначаються на прийнятті рішень. Дослідження було виконане за допомогою Опитувальника Т.В.Корнилової «Особистісні фактори прийняття рішень» (ОФР-25). Вибір методики був зумовлений тим, що у переважній більшості видів діяльності людини процес прийняття рішення реалізується в умовах дефіциту інформації і часу, боротьби мотивів, що відображується в оцінюванні ситуації як невизначеної (об'єктивно та/ або суб'єктивно). А отже, існує можливість різного психологічного опосередкування зовні однакових виборів в умовах невизначеності. Узагальнені дані психодіагностичного вимірювання наведено в таблиці 1.

Співставлення середніх величин (Mx) особистісних факторів прийняття рішень підлітків різної статі у площині розподілу часток раціональності та готовності до ризику в межах особистісного профілю респондентів підтвердив переважання раціональності у поведінці як хлопців ($Mx = 7,6071$), так і дівчат ($Mx = 7,6047$), що інтерпретується у площині екологічного інтелекту особистості (G.Gigirenzer) як певною мірою спрощення архітектоніки взаємозв'язків між різними орієнтирами суб'єкта. Раціональність прийняття рішень обумовлює зорієнтованість підлітків у прийнятті рішень на розрахунок, очікувану або ре-

альну користь та достатній рівень впевненості підлітків у сталих умовах життєдіяльності. Готовність до ризику як генералізована характеристика способів виходу суб'єкта із ситуації невизначеності на засадах нормативного експериментування та сприйняття нових викликів серед підлітків різної статі виражена відносно рівно ($M_x = 4,4419$ у дівчат та $M_x = 4,1607$ у хлопців). За умов передбаченої рівності дисперсій (значення критерію Лівіня $p > 0,05$ (табл.1)) t -критерій Стьюдента для незалежних вибірок доводить, що виявлення M_x раціональності і готовності до ризику як особистісних факторів прийняття рішень підлітками різної статі статистично достовірно не відрізняються (p -рівень $> 0,05$).

Таблиця 1

Параметри статистичної достовірності відмінностей у виявленні особистісних факторів прийняття рішень між групами підлітків різної статі

Критерії аналізу	Середнє (M_x)		Критерій рівності дисперсій Лівіня	t-критерій рівності середніх Стьюдента	
	Хлопці (N = 247)	Дівчата (N = 185)	Рівень значимості відмінностей p	t	Значимість (2-стор.)
Рациональність як особистісний фактор	7,6071	7,6047	0,591	0,005	0,996
Готовність до ризику	4,1607	4,4419	0,057	-0,763	0,447

Уточнення тенденцій виявлення симптомокомплексу раціональності підлітків різної статі забезпечило емпіричне дослідження із використанням методики Є.П.Ільїна «Вимірювання раціональності» (табл.2).

Співставлення середніх величин виявлення елементів симптомокомплексу раціональності підлітками різної статі із подальшим ранжируванням дозволило зафіксувати найбільш виражені особистісні характеристики даного профілю. Хлопцям підліткового віку найбільш притаманні прагматичність ($M_x = 4,0714$, I рангова позиція) та імпульсивність ($M_x = 3,7679$, II рангова позиція). Достатньо вираженими є також такі особистісні конструкти як обережність ($M_x = 2,4464$) та нестійкість намірів ($M_x = 2,3571$). Мінімально представленими конструктами суб'єктивного профілю хлопців-підлітків є мрійливість ($M_x =$

0,5000) та готовність до ризику ($Mx = 0,5536$). Розподіл означених величин у межах вибірки відзначається мінімальними показниками стандартного відхилення.

Таблиця 2

Параметри статистичної достовірності відмінностей у виявленні симптомокомплексу раціональності підлітків різної статі

Критерій аналізу	Середнє (Mx)		Критерій рівності дисперсій Лівіня	t-критерій рівності середніх Стьюдента	
	Хлопці (N = 247)	Дівчата (N = 185)	Рівень значимості відмінностей p	t	Значимість (2-стор.)
Параметри раціональності					
Обережність	2,4464	2,2791	0,985	1,045	0,299
Нерішучість	1,3036	1,2558	0,326	0,342	0,733
Залежність від обставин	1,2679	0,8837	0,213	2,381	0,019
Прагматичність	4,0714	3,7674	0,292	1,115	0,268
Наполегливість	0,7321	0,7442	0,789	-0,134	0,894
Імпульсивність	3,7679	4,3256	0,455	-1,846	0,050
Рішучість	1,5714	1,6279	0,726	-0,223	0,824
Самостійність	1,1786	1,3953	0,193	-1,655	0,101
Мрійливість	0,5000	0,4884	0,864	0,114	0,910
Нестійкість намірів	2,3571	2,0233	0,431	1,216	0,227
Незалежність	1,6071	1,6744	0,398	-0,631	0,529
Цілеспрямованість	1,2321	1,5116	0,206	-1,410	0,162
Схильність до прогнозування майбутнього	1,9107	1,9070	0,562	0,022	0,982
Готовність до ризику	0,5536	0,7442	0,861	-1,195	0,235

Аналогічні тенденції ієрархії елементів симптомокомплексу раціональності прослідковуються також в особистісному профілі дівчат-підлітків: найбільш вираженими є такі конструкти як імпульсивність ($Mx = 4,325$, I рангова позиція) та прагматичність ($Mx = 3,7674$, II рангова позиція), що означає суперечливий характер суб'єктогенезу підлітків незалежно від статі. Розвиненими в особистісному профілі дівчат є також такі конструкти як обережність ($Mx = 2,2791$) та нестійкість намірів ($Mx = 2,0233$).

Мінімально представленими конструктам суб'єктивного профілю респондентів-дівчат є мрійливість ($Mx = 0,4884$), готовність до ризику ($Mx = 0,7442$) та наполегливість ($Mx = 0,7442$). Розподіл означених величин у межах вибірки відзначається мінімальними показниками стандартного відхилення.

В цілому у виявленні особистісних конструктів симптомокомплексу раціональності підлітками різної статі суттєвих відмінностей не спостерігається, що підтверджує функціонально-динамічний характер регулятивних новоутворень підліткового періоду генези буття особистості, не пов'язаний із статевою приналежністю суб'єктів життєтворчості. Підлітки вибіркової сукупності (незалежно від статевої приналежності) в умовах полівалентних виборів у ситуації невизначеності не мають достатніх ресурсів раціональної поведінки, що ускладнює прийняття ними перспективних відповідальних рішень, зорієнтованих на динамічні інтеракції у мінливому соціокультурному просторі інформаційного суспільства префігуративної культури. З урахуванням глобальної технологізації та агресивної інформатизації сучасного суспільства отримані результати дослідження засвідчують невідповідність інтелектуального та особистісного потенціалу підлітків рівню вирішуваних ними навчальних та екзистенційних задач.

Застосування t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок, коректність використання якого перевірена за допомогою критерію однорідності дисперсій Лівія при $p > 0,05$, дозволило зафіксувати статистичну значущість достовірних відмінностей між групами підлітків різної статі лише за такими елементами симптомокомплексу раціональності як залежність від обставин (p -рівень = 0,019 за умови $p \leq 0,05$) та імпульсивність (p -рівень = 0,050 за умови $p \leq 0,05$). Рівень вираження даних ознак у підлітків різної статі має різний вектор спрямування: залежність від обставин більш властива хлопцям-підліткам ($t = 2,381$), тоді як виявлення імпульсивності статистично достовірно вище у вибірці дівчат підліткового віку ($t = -1,846$). Виявлення інших особистісних конструктів симптомокомплексу раціональності підлітками різної статі статистично достовірно не відрізняється, відмінності мають лише кількісний характер.

Домінування ознак недиференційованого типу статево-рольової ідентичності серед підлітків свідчить про відсутність диференційованості суб'єктивного простору у підлітковій субкультурі: орієнтовні моделі (еталонні зразки маскулінності і фемінінності) та стандарти статево-рольової поведінки хлопців та дівчат достат-

ньо близькі за сценаріями виявлення, що обумовлює їх поєднання у цілісну схему (*uni-sex*). Така організація суб'єктивного простору підлітків у суспільстві префігуративної культури детермінує інтегрування *self*-парадигми особистості у період дорослішання до структури позастатевої моделі ідентифікації.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Аналіз наукового дискурсу статево-рольової ідентифікації підлітків підтверджує, що у суспільстві префігуративної культури відбуваються зміни у перебігу статево-рольової ідентифікації підлітків:

- підлітковий вік означений тенденцією до конвергенції статей (від лат. *convergentio*, від *convergo* – наближуюся, сходжуся; процес зближення, уподібнення різних систем, стирання відмінностей між ними внаслідок необхідності задоволення подібних функціональних вимог);
- соціокультурні стандарти усталених емоційно забарвлених уявлень щодо фемінінних та маскуліних сценаріїв поведінки і рис характеру особистості у підлітковій субкультурі нівелюються, що призводить до зниження інтенсивності емоційних переживань статевого позиціонування представниками різної статі та статево-рольової недиференційованості виявлення поведінкових моделей;
- детермінантою психічного розвитку підлітків у даних умовах можна вважати ситуацію невизначеності, що зумовлює варіативність статево-рольової ідентичності у контексті соціокультурних трансформацій.

Моделювання оптимальних особистісних конструктів у підлітковому віці можливе в контексті набуття персонального досвіду успішної раціонально-конструктивної поведінки [5], зокрема статево-рольової. Ефективність суб'єктогенезу підлітків залежить від особливостей діалогічного партнерства суб'єктів навчально-виховного процесу у спеціально структурованому відкритому освітньому просторі та міри інтеріоризації набутого досвіду моделювання конвенційної реальності у вимірах гуманістичної освіти. Важливу роль у соціокультурному просторі особистісного становлення підлітків відіграють механізми смислотворення у ситуації діалогу.

За нашим переконанням напрацювання досвіду комунікативного моделювання особистісних конструктів дозволить не лише декларувати споглядалні умовиводи, але й створювати надійний розвивальний інструментарій конструктивного психолого-педагогічного супроводу особистісного становлення підлітків у непростих вимірах дорослішання. Тому виконане дослідження

не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми і передбачає подальші наукові розвідки.

Список використаних джерел

1. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособ. / Т. В. Бендас. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 431 с.
2. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг; [пер. с англ. Н.Мальгиной, Н.Миронова и др.] – 7-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 992 с.
3. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения / Маргарет Мид; [пер.с англ. и коммент. Ю.А.Асеева].– Москва : Наука, 1988.– 455 с.
4. Романов И. В. Особенности половой идентификации подростков / И. В. Романов // Вопросы психологии. – 1997.– № 4.– С. 39–47.
5. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору : монографія / Наталя Миколаївна Токарева. – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015.– 448 с.
6. Шэффер Д. Дети и подростки : психология развития : монография / Дэвид Шэффер ; [пер. с англ. А. Багачев, С. Комаров, И. Малкова и др.] – 6-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2003.– 976 с.
7. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Эриксон; [пер. с англ. А. Д. Андреевой, А. М. Прихожана, В. И. Ривош; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых]. – Москва : Флинта, 2006. – 352 с.

Spysok vykorystanyh dzereł

1. Bendas T. V. Gendernaja psihologija : ucheb. posob. / T. V. Bendas. – Sankt-Peterburg : Piter, 2006.– 431 s.
2. Krajg G. Psihologija razvitija / Grjejs Krajg; [per. s angl. N.Mal'ginoj, N.Mironova i dr.] – 7-e izd. – Sankt-Peterburg : Piter, 2000. – 992 s.
3. Mid M. Kul'tura i mir detstva : Izbrannye proizvedenija / Margaret Mid ; [per. s angl. i komment. Ju. A. Aseeva].– Moskva : Nauka, 1988.– 455 s.
4. Romanov I. V. Osobennosti polovoj identifikacii podrostkov/ I. V. Romanov // Voprosy psihologii. – 1997.– № 4.– S. 39–47.
5. Tokareva N. M. Modeljuvannja osobystisnyh konstruktiv pidlitkiv u vymirah osvith'ogo prostoru : monografija / Natalja Mykolai'vna Tokareva. – Kryvyj Rig : TOV VNP «INTERSERVIS», 2015.– 448 s.

6. Shjeffer D. *Deti i podrostki : psihologija razvitija : monografija / Djevid Shjeffer ; [per. s angl. A. Bagachev, S. Komarov, I. Malkova i dr.] – 6-e izd. – Sankt-Peterburg : Piter, 2003. – 976 s.*
7. Jerikson Je. *Identichnost' : junost' i krizis / Jerikson; [per. s angl. A. D. Andreevoj, A. M. Prihozhana, V. I. Rivosh; obshh. red. i predisl. A. V. Tolstyh]. – Moskva : Flinta, 2006. – 352 s.*

N.M. Tokareva. The present-day tendencies of coming-into-being of adolescents' gender-role identity. The article investigates the issue of personal development of adolescents in the context of the subject's genesis. A theoretical generalization of trends of coming-into-being of adolescents' gender-role identity as a necessary prerequisite of a person's self-identification and self-fulfilment during his/her coming of age has been made. Gender-role identity is interpreted as an internal dynamic structure that conditions a person's understanding and experiencing as being part of a particular gender. It has been recognized that mastering gender-role behaviour models is carried out in accordance with gender-role standards accepted in a particular culture. Those standards are regarded as typical examples (models) of emotionally charged ideas about feminine and masculine behaviour scenarios and personality traits.

Important aspects of gender socialization of adolescents under the conditions of radical socio-cultural transformations of the modern society of pre-figurative type, which complicate self-identification of school children, have been analyzed. Under those conditions, the situation of uncertainty has been identified as the determinant of adolescents' mental development. The sociocultural conditionality of gender-role differences in the behaviour of adolescents has been founded.

Based on the analysis of empirical evidence, the specifics of variability of a person's gender-role behaviour during the controversial adolescent period of his/her development have been outlined. The availability of special features of personal constructs' development in teenagers of different genders as a dimension of integrative profile of a person during his/her coming of age has been stated. The generalized statistically average results of empirical measurements of personal constructs of teenage school children have been presented.

Trends of psychological and pedagogical support of the constructive development of adolescent personality constructs by means of communicative modelling tools have been identified.

Key words: adolescence, subject's genesis, pre-figurative type society, gender socialization, gender-role standards, gender-role identity, personality construct, humanization of education, modelling.

Received July 21, 2016

Revised September 09, 2016

Accepted October 06, 2016

Сучасні інтерпретації проблеми побутового насильства як соціально-психологічного феномену

Troitska M.Y. Modern interpretations of the problem on domestic violence as a social and psychological phenomenon / M.Y. Troitska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 570–582.

М.Є. Троїцька. Сучасні інтерпретації проблеми побутового насильства як соціально-психологічного феномену. Статтю присвячено аналізу теорій побутового насильства. Розглянуто тенденції пояснення природи насильства. Досліджено біологічний підхід, що вивчає вплив генетичних та гормональних чинників на виникнення побутового насильства. Проаналізовано екологічне пояснення природи насильства.

У статті вивчено та описано спроби систематизації теорій насильства, приділено увагу гендерним теоріям побутового насильства. У цій площині насильство розглянуто як практику, що використовується у подружньому житті для контролю і підтримки відносин влади і підпорядкування. Описано відтворення поведінкових насильницьких практик у сім'ї як основному інституті патріархату.

Охарактеризовано механізми відтворення насильницьких форм поведінки через наuczіння та фактори ризику їх прояву. Виокремлено способи формування насильницького мислення та насильницької діяльності, а також формування ставлення до побутового насильства через його позитивне підкріплення.

Проаналізовано мікросоціальні та макросоціальні теорії насильства в сім'ї, розглянуто рівневий та багаторівневий підходи в теоріях побутового насильства. Описано особистісні характеристики та психологічні властивості, що сприяють виникненню побутового насильства.

Здійснено аналіз теорії когнітивних скриптів, приділено увагу впливу середовища на виникнення побутового насильства.

Ключові слова: побутове насильство, теорії насильства, насильницька поведінка, насильницьке мислення, стратегія домінування, ставлення до насильства, фактори ризику, когнітивні сценарії, десенсibiliзація.

М.Е. Троицкая. Современные интерпретации проблемы бытового насилия как социально-психологического феномена. Статья посвящена

анализу теорий бытового насилия. Рассмотрено тенденции объяснения природы насилия. Исследован биологический подход, который изучает влияние генетических и гормональных факторов на возникновение бытового насилия. Проанализировано экологическое объяснение природы насилия.

В статье изучено и описано попытки систематизации теорий насилия, уделено внимание гендерным теориям бытового насилия. В этой плоскости насилие рассмотрено как практику, которая используется в супружеской жизни для контроля и поддержания отношений власти и подчинения. Описано воспроизведения поведенческих насильственных практик в семье как основном институте патриархата.

Охарактеризовано механизмы воспроизводства насильственных форм поведения через научение и факторы риска их проявления. Выделены способы формирования насильственного мышления и насильственной деятельности, а также формирование отношения к бытовому насилию через положительное подкрепление.

Проанализированы микросоциальные и макросоциальные теории насилия в семье, рассмотрены уровневый и многоуровневый подходы в теориях бытового насилия. Описано личностные характеристики и психологические свойства, способствующие возникновению бытового насилия.

Осуществлён анализ теории когнитивных скриптов, уделено внимание влиянию среды на возникновение бытового насилия.

Ключевые слова: бытовое насилие, теории насилия, насильственное поведение, насильственное мышление, стратегия доминирования, отношение к насилию, факторы риска, когнитивные сценарии, десенсибилизация.

Постановка проблеми. Поняття «побутове насильство» є відносно новим для вітчизняної науки, однак проблема подолання насильства у сучасному суспільстві набуває особливої актуальності. Численні наукові публікації, інтерес з боку громадських організацій та держави виявляють протиріччя та недоліки в цій області і вказують на важливість ґрунтовних досліджень даної проблеми. Незважаючи на тенденції щодо осмислення феномену побутового насильства, його проявів у різних системах взаємовідносин, обґрунтування методів його профілактики, потребує дослідження природа побутового насильства, детермінанти його виникнення та механізми відтворення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Побутове насильство виступає об'єктом вивчення у різних галузях сучасних психологічних та соціологічних наук і представлене у низці зарубіжних і вітчизняних досліджень (Л. Балабанова, Р. Барон, Л. Берковіц, О. Бойко, О. Власова, Й. Галтунг, О. Данилова, Р. Джіллес, Дж. Доллард, С. Єніколопов, Д. Зілманн, Т. Клімен-

кова, І. Кон, О. Кочемировська, Д. Левінсон, О. Лисова, К. Лоренц, Ф. Мінюшев, О. Савчук, Т. Сидоренкова, А. Синельников, С. Стейнметц, М. Страус, Н. Тарабріна, З. Фройд, Е. Фромм, Є. Цимбал, О. Черепанової та інші). Однак, незважаючи на наявні досягнення в розумінні соціально-психологічної проблеми насильства та особливостей ставлення до нього, залишається потреба у продовженні її теоретичної розробки.

Метою статті є аналіз сучасних підходів до інтерпретації проблеми побутового насильства як соціально-психологічного феномену.

Виклад основного матеріалу дослідження. У поясненні природи насильства дослідники виділяють чотири напрямки: біогенетичне (етологічне), психологічне, екологічне та соціальне [6;9]. Представники біогенетичного напрямку виходять з того, що людина поєднує в собі успадковану інстинктивну агресивність і придбані в ході еволюції культурні традиції (знання, норми, цінності), які є механізмами самообмеження агресивності.

З позицій біологічного підходу вивчається вплив на виникнення насильства в сім'ї генетичних, гормональних чинників. Генетичний аналіз побутового насильства припускає, що насильницькі навички поведінки і взаємодії передаються в рамках однієї родини не через їх засвоєння і наuczання, а завдяки спільності генетичної спадщини. Аналізується також і наявність у значної частини чоловіків, які вчинили насильницькі сімейні злочини, зайвої хромосоми Y, проте даних про вплив генетичних факторів на проблему побутового насильства недостатньо.

Багато досліджень підтверджують зв'язок між впливом чоловічих гормонів і агресивною поведінкою. Досліджуються також специфічні фізіологічні реакції організму в етіології насильства по відношенню до дітей. Зокрема, особлива гіперчутливість може впливати на зниження толерантності при наближенні до дітей, що сприяє зростанню фізичної агресії.

Екологічне пояснення агресивності ґрунтується на тому, що індивід або соціальна спільність являє собою систему, що самоорганізується, якій для отримання вільної енергії і підтримки життєдіяльності «необхідно руйнувати якісь інші системи: природу, живі організми».

Соціальна теорія пояснює насильство і агресивність соціальними відносинами, що існують у суспільстві, і в першу чергу, боротьбою людей за існування.

У низці наукових досліджень зроблено спроби систематизації теорій насильства. О. Данилова аналізує проблеми насильства

в гендерній площині і об'єднує теоретичні напрямки дослідження в дві наукові парадигми: соціобіологічну і соціокультурну [2].

У рамках соціобіологічного підходу гендерний аспект насильства обумовлений біологічними відмінностями статей, які проявляються в соціальній поведінці. У соціокультурній парадигмі він детермінований соціокультурними факторами, зокрема дискурсивним контекстом і процесом соціалізації.

Аналіз в рамках гендерної проблематики розглядає насильство як практику, використовувану для конструювання і підтримки гендерної ідентичності, яка відображає відносини влади-підпорядкування певного гендерного режиму або системи в цілому. Насильство над жінкою вплетено в структуру суспільства, що включає в себе встановлені цінності, звичаї і традиції, які підсилюють чоловічі привілеї і допускають насильство як «прийнятну» стратегію домінування над жінками [3]. Проте у ряді досліджень (Т. Кліменкова, О. Данилова, Т. Сидоренкова та ін.) стверджується, що жінку пригнічує не скільки чоловік, стільки патріархатний тип культури, де і чоловік теж по-своєму включається в систему придушення. В основі даної культури лежать насильство і покарання, через насильство – «запис через біль» – забезпечується відтворення пам'яті «соціальної тілесності» [2;5;11].

Основним інститутом патріархату є сім'я, де відбувається раннє навчання запропонованим поведінковим практикам через спостереження й інтеріоризацію значущих рольових моделей, зразків статусів. Зокрема, накопичення гендерного досвіду розширює і доповнює вираження мужності, що в патріархальній культурі пов'язано з демонстрацією сили, проявами домінування, контролю, насильницького протидії, в той же час альтернативні форми проявів придушуються [2;5].

Як механізми відтворення насильства в патріархатній культурі О. Данилова розглядає формування насильницького мислення і насильницької діяльності, які закріплюються на декількох рівнях. Через лінгвістичні структури мови, ідеологічний і інституційний рівні, які проникають в усі сфери життя соціуму і підтримують дискурс (за допомогою соціальних інститутів, сфери освіти, науки, права, ЗМІ і т.д.), насильство закріплюється в соціальній практиці, репрезентується у повсякденному житті соціуму. Насильство не усвідомлюється як проблема, ставлення до нього закріплюється як до норми, початкової даності. Зокрема, під насильством розуміються лише крайні форми його проявів (власне тілесні uszkodження); у потерпілого виникає відчуття

власної провини; з боку оточення робляться спроби пошуку причин насильства в постраждалому. Ці тенденції фіксуються не тільки у свідомості учасників ситуації насильства, а й у суспільній свідомості, формуючи особливий тип ставлення до нього [2].

А. Бандура передбачає, що засвоєння форм насильницької поведінки відбувається здебільшого через ранні асоціації із членами сім'ї або однолітками, імітацію моделей культури і субкультури. Ефект навчання високий, насамперед тому, що моделями поведінки виступають значущі люди.

Навчання може відбуватися не тільки через механізм класичного умовного рефлексу, а й механізм оперантного обумовлення, а також і побічно, через спостереження отримання винагороди моделлю. Насильницька поведінка закріплюється, якщо за нею слідує позитивне підкріплення і редукуються негативні наслідки. Позитивним підкріпленням може виступати не тільки досягнення конкретної мети, надання насильству певної цінності і схвалення його, а й посилення покори потерпілого, його пасивне прийняття насильства, демонстрація вивченої безпорадності. Застосування насильства може мати і самопідкріплюючий ефект. З точки зору гвалтівника, насильство ефективне, оскільки дозволяє досягти результату в найкоротший термін і з мінімальними витратами.

О. Лисова розглядає теорії насильства в сім'ї в двох напрямках: макросоціологічному (соціологічному) і мікросоціологічному (психологічному) [8].

Соціологічний напрямок представлено культурними теоріями, теоріями сімейного стресу, теоріями стримування, теоріями структурних середовищних факторів. Макросоціальні фактори (культурні норми, особливості структури суспільства, характеристики організації сімейного життя, санкції, що застосовуються в суспільстві для стримування насильства), з одного боку, є «фоном», на якому розвиваються явища насильства, з другого боку – здійснюють безпосередній вплив на їх виникнення і формування.

Психологічний напрям включає теорії соціалізації і соціального навчання, теорії міжособистісної взаємодії, теорії соціального обміну, теорії символічного інтераціоналізму.

І. Родіна аналізує спеціальні теорії насильства в трьох рівнях [12]:

1) індивідуальний рівень, в рамках якого причини побутового насильства пов'язуються з характеристиками особистості кривдника і потерпілого, що виступають в якості моделей для

інших членів сім'ї, віктимізуючи їх і підтримуючи агресію як прийнятну форму поведінки;

2) мікrorівень (рівень сімейного середовища), що розглядає в якості одиниці аналізу сім'ю, її структурні характеристики та особливості сімейної динаміки, які підвищують ймовірність сімейного насильства;

3) рівень макросоціуму, що визначає соціокультурні установки провідним фактором поширення насильства, тобто розуміння того, наскільки насильство прийнятно в культурі даного суспільства, і чи знижено поріг чутливості у реагуванні на нього. Зокрема, підтримка правомірності фізичного покарання дітей, як ефективного засобу їх виховання; розцінювання сімейних взаємин як приватної сфери, втручання в яку з боку суспільства або держави недопустиме і т.д.

З метою пояснення природи побутового насильства досліджуються індивідуальні особливості осіб, що його здійснюють. Так, у дослідженні С. Єніколопова, основною спрямованістю початкових досліджень сімейного насильства було вивчення психологічних характеристик гвалтівників. Передбачалося, що різні форми домашнього насильства відбуваються індивідуумами, що страждають різними психологічними розладами, але в подальших дослідженнях ця гіпотеза не знайшла підтвердження. За даними, на які посилається О. Лисова, менше 10% батьків, схильних до насильства, страждають психічними порушеннями [3].

У дослідженнях Р. Геффнера, Е. Гондолфа, Дж. Хоталінга, Д. Шугерман, К.О. Лірі зроблено спроби виділити особистісні характеристики гвалтівників. До них відносять: неповну Я – концепцію, низьку самооцінку, низьку толерантність до фрустрації, високий рівень агресії, ворожість, імпульсивність, досвід насильства в сім'ї (піддавалися насильству в дитинстві або були свідками насильства між батьками), зловживання психоактивними речовинами, травми голови, недостатність навичок вирішення проблем, емоційна залежність, низький рівень освіти і т.д.

Л. Балабанова описує психологічні властивості і риси особистості, що сприяють прояву жорстокості:

- 1) емоційна або інтелектуальна нездатність до співпереживання;
- 2) егоцентризм;
- 3) емоційна холодність;
- 4) інтелектуальна тупість;

- 5) фанатизм;
- 6) охоплення домінуючою ідеєю;
- 7) сугестивність;
- 8) гіпертимність;
- 9) маніакальний афект або глибока депресія;
- 10) професійні деформації [1].

Н. Зінов'єва і Н. Михайлова запропонували систематику факторів ризику застосування насильства в сім'ї, пов'язані з особливостями особистості подружжя:

- акцентуації характеру особистості батька (наявність таких рис, як ригідність, низька стресостійкість, дратівливість, підозрілість);
- нерозвиненість батьківських навичок, використання неправильного педагогічного підходу (гіпо- або гіперпротекція та ін);
- негативне ставлення батьків до оточуючих;
- неадекватні соціальні очікування щодо дитини (пред'явлення до дитини вимог, що не відповідають його рівню розвитку або можливостям);
- недостатній розвиток соціальних навичок;
- проблеми зі здоров'ям;
- емоційна нерозвиненість [4].

В одній із останніх робіт О. Лисова досліджує риси особистості жінок, які вчинили насильство: терпіння, покірність обставинам, відсутність схильності до агресії, психічний інфантилізм або незрілість особистості, тобто нездатність жити власним життям, брати на себе відповідальність [7]. Однак, суперечливість емпіричних даних, а також відсутність значущих відмінностей не дозволяє на даний момент виділити єдиний, стійкий «профіль насильника».

У якості чинників застосування побутового насильства аналізуються також особливості, пов'язані з особою потерпілого, дитини зокрема:

- небажана дитина, а також діти, народжені після втрати батьками попередньої дитини;
- недоношені діти;
- діти у багатодітній родині, де проміжок між народженням дітей невеликий;
- діти – інваліди, діти з важкими хронічними захворюваннями або низьким інтелектом;
- діти з порушеннями поведінки (дратівливість, гнівливість, імпульсивність, гіперактивність, непередбачуваність поведінки), поганим сном або енурезом;

- особливості особистості дитини (замкнутість, апатичність, надмірна прив'язливість, примхливість);
- низький розвиток соціальних навичок;
- недоліки зовнішності (каліцтво, родимі плями, діти від міжетнічних шлюбів);
- діти, що нагадують зовнішністю або характером нелюбимого чоловіка;
- діти, які на першому році життя тривало розлучені з матір'ю.

У деяких дослідженнях проблем побутового насильства використовується багаторівневий підхід [10]. Насильство розглядається як результат взаємодії індивідуальних, групових, соціальних, культурних, середовищних факторів. Ядром взаємодії є особистість – її біологічні фактори, факти особистого життя, певні особистісні якості, які обумовлюють її позицію в ситуації насильства. Усі наступні рівні – контекстуальні.

Другий рівень – особливості взаємин мікросередовища (якість і кількість контактів, норми поведінки, цінності). Третій рівень – соціальні відносини в спільноті і його характеристики (рівень мобільності, гетерогенність, соціальна ізоляція, задовільність життям і т.д.). Четвертий, останній рівень – фактори макросоціуму, які формують сприятливий/несприятливий для прояву насильства клімат: культурні норми, цінності, особливості міжгрупових відносин і т.д.

Р. Х'юсман запропонував теорію когнітивних сценаріїв (скриптів). У процесі навчання формуються програми (сценарії) поведінки – скрипти, які, використовуючи насамперед механізм спостереження, вивчаються і закріплюються індивідом в ранньому періоді його розвитку [3;14]. Первинний процес, за допомогою якого формується сценарій, – процес навчання, що включає компонент спостереження. Інтеріоризовані блоки вчинених сценаріїв формують основу для створення більш загальних, керівних принципів, керуючих антисоціальною поведінкою. Актуалізація скриптів проходить через оцінювання їх відповідності існуючим у свідомості соціальним нормам і перевірки можливих наслідків цієї реалізації. Насильницький сценарій буде реалізовуватися за наявності певних умов:

- очікування або планування позитивних наслідків його використання (почерпнутих з досвіду спостережень підкріплень або сприйняття спостережуваних сцен);
- впевненість у здатності здійснення сценарію;

- відповідність сценарію внутрішнім стандартам дитини соціальним нормам (або ж внутрішні заборони на агресію слабкі, що не сформовані).

Х'юсман відзначає вплив реакцій середовища на формування стійкості насильницької поведінки, засвоєної раніше шляхом соціального навчання. Постійне спостереження насильницьких дій зберігає агресивний сценарій як відповідний для соціальних інтеракцій, сприяє застосуванню алгоритма агресивної поведінки в деяких ситуаціях. Сімейне середовище і соціальне оточення позитивним підкріпленням заохочує і розвиває насильницькі моделі поведінки. Часте спостереження сцен насильства дорослими може привести до зміни їх установок на агресію. Дослідження показують, що коли особа спостерігає насильницькі дії, за якими не слідує покарання, імовірність того, що вона буде вести себе агресивно, зростає.

Результати іншого дослідження свідчать, що зауваження дорослих щодо сцен насильства мають значний вплив на імітацію дошкільником цих сцен. Присутність батька та його ставлення до насильства має для цих дітей велике значення, «пом'якшуючи» і «поглиблюючи» їх агресивні установки.

Теорії соціального навчання та когнітивних сценаріїв джерелом моделювання насильства розглядають і засоби масової інформації, тому що вони, з одного боку, дають приклади і розширюють актуальні методи агресії, а також прийоми виправдання їх застосування, з іншого боку – шляхом багаторазового пред'явлення насильства знижується сприйнятливість до нього, тобто, як зазначає Р. Харріс, спостерігається ефект десенсибілізації – ослаблення негативної реакції на насильство, зниження чутливості до нього [13]. Отже, насильство починає сприйматися як звичайне життєве явище, формується байдуже ставлення до нього, знижується рівень емпатії і співчуття до постраждалих. Відбувається зміна установок: згортання «нормальних заборон по відношенню до насильства» і научіння установкам його схвалення.

Висновки. Отже, досліджені теорії розкривають природу насильства через чотири основних напрями: біогенетичний, психологічний, екологічний та соціальний. Значна частина досліджень аналізує проблеми насильства в гендерній площині. Теоретичні напрямки дослідження можна об'єднати в дві наукові парадигми: соціобіологічну і соціокультурну, та систематизувати в два напрями: макросоціологічний (соціологічний) і мікросоціологічний (психологічний).

Побутове насильство проявляється в трьох рівнях – індивідуальному, мікрорівні та рівні макросоціуму. Воно може розглядатись як результат взаємодії індивідуальних, групових, соціальних, культурних та середовищних факторів.

Механізми соціального наочання виступають одним з потужних джерел відтворення насильницьких форм поведінки та моделювання насильства. Вивчені і закріплені індивідом у ранньому періоді його розвитку насильницькі форми поведінки інтеріоризуються у блоки вчинених сценаріїв.

Актуалізація скриптів проходить шляхом оцінювання їх відповідності існуючим у свідомості соціальним нормам і перевірки можливих наслідків цієї реалізації.

Насильницька поведінка набуває стійкості через заохочення та позитивне підкріплення насильницьких моделей поведінки у соціальному оточенні. Ефект десенсибілізації обумовлює зміну установок на побутове насильство: ослаблення норм ставлення до насильства, посилення його схвалення.

Отримані у ході дослідження результати будуть враховані у процесі подальшого вивчення особливостей ставлення до побутового насильства.

Список використаних джерел

1. Балабанова Л.М. Судебная психология (вопросы определения нормы и отклонений) / Л.М. Балабанова. – Д. : Сталкер, 1998. – 432 с.
2. Данилова О.Л. Психология восприятия насилия: культурный и гендерный аспекты : Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 480 с.
3. Ениколопов С.Н. Средства массовой коммуникации и насилие [Текст] / С.Н. Ениколопов // Проблемы медиапсихологии: Материалы секции «Медиапсихология» Междунар. науч.-практич. конференции «Журналистика в 2000 году: Реалии и прогнозы развития», Москва, МГУ, 2001. – Москва : РИП-холдинг. – 2002. – С. 87–103.
4. Зиновьева Н.О. Психология и психотерапия насилия. Ребёнок в кризисной ситуации / Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова. – СПб. : Речь, 2003. – 248 с.
5. Клименкова Т.А. Насилие как основа культуры патриархального типа. Гендерный подход к проблеме / Т.А. Клименкова // Гендерный калейдоскоп. – М. : Academia, 2001. – С. 121–146.

6. Козырев Г.И. Политическая конфликтология: учебное пособие / Г. И. Козырев. – М. : ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2008. – 432 с.
7. Лысова А.В. Женская агрессия и насилие в семье / А.В. Лысова // Общественные науки и современность. – 2008. – № 3. – С. 167–176.
8. Лысова А.В. Психология семьи. Часть 2 / А.В. Лысова. – Владивосток : Издательство Дальневосточного университета, 2003. – 224 с.
9. Минюшев Ф. И. Социальная антропология: курс лекций / Ф. И. Минюшев. – М. : Междунар. Ун-т Бизнеса и Управления, 1997. – 192 с.
10. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире / под ред. Этьенна Г. Круга и др.; Пер. с англ. – М. : Изд-во «Весь Мир», 2003. – 376 с.
11. Сидоренкова Т. Насилие в семье: частное дело или социальная проблема? / Т. Сидоренкова // Вестник ИЦ НЖФ. – 1997. – № 10. – С.12–17.
12. Родина И. В. Насилие в семье: теоретическое осмысление и ключевые понятия // Соц. политика и социология. – 2008. – № 2. – С. 69–79.
13. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций / Ричард Харрис. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 448 с.
14. Huesmann L.R. Cross-national communalities in the learning of aggression from media violence / L.R. Huesmann // Aggressive Behavior. – 1984. – Vol. 10. – P. 243–251.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Balabanova L.M. Sudebnaja patopsihologija (voprosy opredelenija normy i otklonenij) / L.M. Balabanova – D. : Stalker, 1998. – 432 s.
2. Danilova O.L. Psihologija vosprijatija nasilija: kul’turnyj i gendernyj aspekty / Praktikum po gendernoj psihologii / Pod red. I.S. Klecinov. – SPb. : Piter, 2003. – 480 s.
3. Enikolopov S.N. Sredstva massovoj kommunikacii i nasilie [Tekst] / S.N. Enikolopov // Problemy mediapsihologii: Materialy sekcii «Mediapsihologija» Mezhdunar. nauch.-praktich. konferencii «Zhurnalistika v 2000 godu: Realii i prognozy razvitija», Moskva, MGU, 2001. – Moskva : RIP-holding. – 2002. – S. 87–103.
4. Zinov’eva N.O. Psihologija i psihoterapija nasilija. Rebjonok v krizisnoj situacii / N.O. Zinov’eva, N.F. Mihajlova. – SPb.: Rech’, 2003. – 248 s.

5. Klimenkova T.A. Nasilie kak osnova kul'tury patriarhatnogo tipa. Gendernyj podhod k probleme / T.A. Klimenkova // Gendernyj kalejdoskop. – M. : Academia, 2001. – S. 121–146.
6. Kozyrev G.I. Politicheskaja konfliktologija: uchebnoe posobie / G. I. Kozyrev. – M. : ID «FORUM»: INFRA-M, 2008. – 432 s.
7. Lysova A.V. Zhenskaja agressija i nasilie v sem'e / A.V. Lysova // Obshhestvennye nauki i sovremennost'. – 2008. – № 3. – С. 167–176.
8. Lysova A.V. Psihologija sem'i. Chast' 2 / A.V. Lysova. – Vladivostok : Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2003. – 224 s.
9. Minjushev F. I. Social'naja antropologija: kurs lekcij / F. I. Minjushev. – M. : Mezhdunar. Un-t Biznesa i Upravlenija, 1997. – 192 s.
10. Nasilie i ego vlijanie na zdorov'e. Doklad o situacii v mire / pod red. Jet'enna G. Kruga i dr.; Per. s angl. – M. : Izd-vo «Ves' Mir», 2003. – 376 s.
11. Sidorenkova T. Nasilie v sem'e: chastnoe delo ili social'naja problema? / T. Sidorenkova // Vestnik IC NZhF. – 1997. – № 10. – S.12–17.
12. Rodina I. V. Nasilie v sem'e: teoreticheskoe osmyslenie i kljuchevyje ponjatija // Soc. politika i sociologija. – 2008. – № 2. – S. 69–79.
13. Harris R. Psihologija massovyh kommunikacij / Richard Harris. – SPb. : Prajm-Evroznak, 2003. – 448 s.
14. Huesmann L.R. Cross-national communalities in the learning of aggression from media violence / L.R. Huesmann // Aggressive Behavior. – 1984. – Vol. 10. – P. 243–251.

M.Y. Troitska. Modern interpretations of the problem on domestic violence as a social and psychological phenomenon. This article is devoted to the analysis of theories of domestic violence. The tendencies of explanation of the nature of violence are considered. The biological approach, which examines the influence of genetic and hormonal factors on the occurrence of domestic violence, is studied. The ecological explanation of the nature of violence is analyzed.

In the article it is studied and described the attempts to systematize the theories of violence. The attention is paid to gender theories of domestic violence. In this regard, the violence is considered as a practice that is used in marriage to monitor and maintain the relations of power and subordination. The picture of violent behavioral practices in the family as the basic institution of patriarchy is described.

The mechanisms of violent behavior pictures through learning and risk factors for their manifestation are characterized. The methods of

forming violent thinking and violent activities, as well as the formation of attitude towards domestic violence through positive reinforcement are distinguished.

The microsocioal and macrosocioal theories of domestic violence are analyzed, the level and multilevel approaches in the theories of domestic violence are considered. The personality-based characteristics and psychological properties that contribute to domestic violence are described.

The theory of cognitive scripts is analyzed. The attention is paid to the influence of the environment on the occurrence of domestic violence.

Key words: domestic violence, the theory of violence, violent behavior, violent thinking, domination strategy, attitude to violence, risk factors, cognitive scripts, desensibilization.

Received July 16, 2016

Revised August 23, 2016

Accepted September 24, 2016

УДК 37.091.212-053.2-056.22-056.24

О.В. Царькова

E-mail: olik.tzar@mail.ru

Особливості формування освітнього простору для дітей з обмеженими можливостями здоров'я

Tsarkova O.V. Features of educational space formation for children with disabilities / O.V. Tsarkova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 582–592.

О.В. Царькова. Особливості формування освітнього простору для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Розглянуто особливості дітей з обмеженими можливостями та досліджено необхідні умови для їх соціалізації. Вивчено особливості, сучасний стан і перспективи подальшого розвитку інклюзивної освіти. Проаналізовано психолого-педагогічну та медико-психологічну літературу з питань особливостей дітей з обмеженими можливостями розвитку.

Опрацьовано питання інклюзивної освіти, її основні цілі, задачі та принципи. Детально обстежено нормативно правові вимоги з прав дітей з обмеженими можливостями. В ході дослідження з'ясовано, яким чи-

ном необхідно формувати освітній простір на різних вікових етапах оволодіння знань дітьми з обмеженими можливостями. Встановлено, яким чином необхідно формувати освітній простір, з урахуванням особливих потреб дітей.

Розглянуто основні проблеми, з якими можна зіштовхнутись, у період інтеграції дітей з обмеженими можливостями у звичайні класи. Обговорено основні групи умов, які необхідно залучити до процесу формування інклюзивного середовища.

Нами було зроблено такі висновки: як необхідно модернізувати систему освіти, для того, щоб дітям з обмеженими можливостями організувати комфортне навчання, розвиток і соціалізацію, які нововведення необхідно ввести в систему освіти для дітей з особливими потребами, яким чином необхідно підготувати науково-методичну базу та як перекваліфікувати і підвищити компетентність спеціалістів навчально-виховного процесу – з метою гармонічного розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Ключові слова: особливості, формування, інклюзивна освіта, діти, обмежені можливості здоров'я, особливі потреби, розвиток, система освіти, гармонічний розвиток.

О.В. Царькова. Особенности формирования образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрены особенности детей с ограниченными возможностями и исследованы необходимые условия для их социализации. Изучены особенности, современное состояние и перспективы дальнейшего развития инклюзивного образования. Проанализирована психолого-педагогическая и медико-психологическая литература по вопросам особенностей детей с ограниченными возможностями развития.

Проработан вопрос инклюзивного образования, его основные цели, задачи и принципы. Подробно обследованы нормативно-правовые требования по правам детей с ограниченными возможностями. В ходе исследования установлено, каким образом необходимо формировать образовательное пространство на разных возрастных этапах овладения знаний детьми с ограниченными возможностями. Установлено, каким образом необходимо формировать образовательное пространство, с учетом особых потребностей детей.

Рассмотрены основные проблемы, с которыми можно столкнуться в период интеграции детей с ограниченными возможностями в обычные классы. Обсуждены основные группы условий, которые необходимо привлечь к процессу формирования инклюзивной среды.

Нами были сделаны следующие выводы: как необходимо модернизировать систему образования, для того, чтобы детям с ограниченными возможностями организовать комфортное обучение, развитие и социализацию, какие новшества необходимо ввести в систему образования для детей с особыми потребностями, каким образом необходимо подготовить научно-методическую базу, и как переквалифицировать и повысить ком-

петентность специалистов учебно-воспитательного процесса с целью гармоничного развития детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: особенности, формирование, инклюзивное образование, дети, ограниченные возможности здоровья, особые потребности, развитие, система образования, гармоничное развитие.

Постановка проблеми: впровадження інклюзивного навчання в педагогічну практику не викликає сумнівів, такий вид навчання робить можливим надання необхідної психолого-педагогічної та медико-соціальної допомоги великій кількості дітей, дозволяє забезпечити батьків консультативною підтримкою, а також підготувати суспільство до прийняття людини з обмеженими можливостями здоров'я.

Одна з основних цілей модернізації освітніх програм та інфраструктури освітніх установ: забезпечення прав всіх громадян на здобуття якісної освіти. У процесі модернізації вирішується завдання – створення середовища яке дозволяє дітям з обмеженими можливостями здоров'я отримати сучасну освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: ідея інклюзії народилася в рамках масштабних змін в розумінні прав людини, її гідності, ідентичності, а також механізмів соціальних і культурних процесів, що визначають її статус і впливають на забезпечення її прав.

Інклюзивна освіта – це перша інновація в освітній практиці, ініційована батьками дітей-інвалідів та педагогами, психологами, хто вірить в її необхідність не тільки для дітей з обмеженими можливостями, а і для всієї освіти в цілому.

Поняття інклюзивної освіти було введено Саламанкською Декларацією осіб з особливими потребами в 1994 році, прийняття Декларації ЮНЕСКО про культурне різноманіття в 2001 році: ці два документи висловлюють не просто визнання неоднорідності суспільства і його культури, а й зміни у ставленні до його розмаїття – усвідомлення його цінності, усвідомлення цінності відмінностей між людьми [10].

З позицій конструктивізму проблема диференційності людини з обмеженими можливостями переноситься в площину відновлення динамічної рівноваги між ним і системою навколишнього середовища. При цьому можливі різні варіанти розвитку цих відносин – від змін, що відбуваються в середовищі, для задоволення потреб людини в саморозвитку, до спотворення траєкторії саморозвитку і становлення «Я» людини при ригідності навколишнього середовища [5].

На думку В.К. Загвоздкіна, М. Чошанова, конструктивістська методологія дозволяє обґрунтовувати і розвивати педаго-

гічні технології інклюзивного навчання в частині організації, форм, методів, прийомів роботи в руслі вимог конструктивістської дидактики [8].

Проблему створення системи, в якій вдалося би органічно поєднати спеціальну педагогіку з педагогікою нормального дитинства поставив ще Л.С. Виготський. Ідея інклюзивного навчання як педагогічної системи органічно сполучає спеціальну і загальну освіту з метою створення умов для подолання у дітей соціальних наслідків генетичних, біологічних дефектів розвитку належить Льву Семеновичу Виготському, який ще в 30-ті роки, одним із перших обґрунтував необхідність такого підходу для успішної практики соціальної компенсації наявного у дитини дефекту.

Л.В. Виготський писав: «Необхідність створення системи, в якій вдалося би органічно поєднати спеціальну педагогіку з педагогікою нормального дитинства, зумовила появу моделі комплексного супроводу, складовими компонентами якої є: своєчасна діагностика, рання корекційна робота, розробка психолого-педагогічної бази для реалізації моделей і форм інклюзивної освіти, створення адекватних умов для навчання дітей з обмеженими можливостями в школі загального призначення» [9].

Отже, Л.С. Виготський одним із перших обґрунтував ідею інтегрованого (інклюзивного) навчання. Згодом його ідея реалізувалася в практиці роботи шкіл Західної Європи та США і тільки в останні роки починає все активніше втілюватися і в інших країнах.

У зв'язку зі зміцненням позицій гуманістичної освіти постають завдання проектування нового освітнього та культурного середовища як багатовимірного простору, адекватного сучасним потребам дітей і підлітків і відповідного тенденціям розвитку сучасної культури, економіки, виробництва і технологій. Тому потрібна і розробка гнучкого підходу, орієнтованого не стільки на об'єктний, предметний світ, скільки на розвиток світу комунікацій і взаємин в освітніх системах.

Мета статті: дослідити інтеграційні процеси, які все повніше охоплюють різні категорії дітей з відхиленнями у розвитку; проаналізувати основні цілі модернізації освітніх програм та інфраструктури освітніх установ, які забезпечують здобуття якісної освіти для дітей з обмеженими можливостями; проаналізувати теоретичні відомості, щодо питання інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу: інклюзивна освіта (фр. *Inclusif* – включає в себе, лат. *Include*-роблю висновок, вклю-

чаю) – процес розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для всіх, в плані пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими потребами.

Інклюзивне навчання передбачає спільну освіту дітей з особливими освітніми потребами та дітей, що нормально розвиваються в межах однієї групи за різними освітніми маршрутами. Мета інклюзивної освіти полягає в досягненні всіма дітьми певного суспільного статусу і затвердження своєї соціальної значимості. Діти з обмеженими можливостями здоров'я потребують не тільки особливого ставлення і підтримки, але розвитку своїх здібностей у досягненні успіхів при навчанні в школі. Існує вісім основних принципів інклюзивної освіти:

1. Цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень.
2. Кожна людина здатна відчувати і думати.
3. Кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутим.
4. Всі люди потребують один одного.
5. Справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин.
6. Всі люди мають потребу в підтримці і дружбу однолітків.
7. Для всіх учнів досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж в тому, що не можуть.
8. Різноманітність підсилює всі сторони життя людини.

Для здійснення повноцінної інклюзії необхідні спеціальні програми, спрямовані на полегшення процесу адаптації дітей з обмеженими можливостями в загальноосвітньому закладі та спеціально організоване освітньо-виховне середовище [11].

Впровадження ідей інклюзії в освітні установи вимагає серйозної роботи з підготовки компетентних педагогічних кадрів. Необхідна психолого-педагогічна корекція професійно значущих якостей умінь і навичок педагога і їх вдосконалення, а також психопрофілактична робота по зняттю емоційної напруги у вихователів та інших співробітників. У професійну перепідготовку вихователів необхідно включити курси щодо неврологічних і психофізіологічних особливостей дітей з обмеженими можливостями здоров'я, з основ спеціальної педагогіки і психології.

Отже, інклюзивна освіта є наступним кроком у розвитку освіти не тільки дітей з обмеженими можливостями здоров'я, але і всієї освітньої системи.

Діти з обмеженими можливостями здоров'я – це діти з особливими освітніми потребами. Відхилення в розвитку дитини призводять до його випадання з соціально і культурно обумовленого освітнього простору [4]. Порушується зв'язок дитини з соціумом, культурою як джерелом розвитку, оскільки дорослий носій культури не може, не знає, яким чином передати соціальний досвід, який кожна з нормальним розвитком дитина набуває без спеціально організованих умов навчання. Ще однією важливою необхідністю є передбачити в структурі освіти задоволення як загальних, так і особливих освітніх потреб, єдиних для всіх груп і специфічних для кожної категорії дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Тільки задовольняючи особливі освітні потреби такої дитини, можна відкрити йому шлях до загальної освіти.

Школа, яка вибрала для себе шлях реалізації інклюзивного процесу, перш за все повинна прийняти в свою шкільну культуру дотримання основних принципів інклюзивної освіти.

Основна мета освітнього закладу, який став на шлях розвитку інклюзивної практики – створення спеціальних умов для розвитку та соціальної адаптації учнів з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків.

Загальна й основна умова включення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в соціальний і, зокрема, освітній простір – створення універсального безбар'єрного середовища, що дозволяє забезпечити повноцінну інтеграцію дітей-інвалідів у суспільство [6].

Перерахуємо далі основні групи умов, що необхідні для створення освітнього простору для дітей з особливими потребами:

1. Матеріально-технічна база, оснащена спеціальним обладнанням.

2. Організаційне забезпечення освітнього процесу, що включає в себе нормативно-правову базу, фінансово-економічні умови, створення інклюзивної культури в організації, взаємодія із зовнішніми організаціями та батьками, інформаційно-просвітницьке забезпечення.

3. Організаційно-педагогічне забезпечення; реалізація освітніх програм з урахуванням особливостей психофізичного розвитку та можливостей дітей; реалізація варіативних форм і методів організації навчальної та позанавчальної роботи; адаптація методик навчання і виховання до особливих освітніх потреб учнів і вихованців з обмеженими можливостями здоров'я.

4. Комплексний психолого-педагогічний супровід, організація корекційної роботи.

5. Кадрове забезпечення. Спеціальна підготовка педагогічного колективу до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (дітьми-інвалідами), у роботі в умовах інклюзивної практики. Мета інклюзії – не тільки інтеграція дітей з обмеженими можливостями здоров'я в масові освітні установи. Провідним принципом інклюзивної освітнього середовища є його готовність пристосовуватися до індивідуальних потреб різних категорій дітей за рахунок структурно-функціональної, змістовної і технологічної модернізації освітньої системи установ [3, с. 83-95].

Відповідно до можливостей дітей виділяються три рівні освіти, при цьому кожен повинен забезпечити дитині не тільки адекватні його потенціалу «академічні» знання, вміння і навички, а й здатність їх реалізації в житті для досягнення особистих цілей. Відповідно, в структурі змісту освіти для кожного рівня умовно виділяються і розглядаються два взаємопов'язаних і взаємодіючих компоненти: «академічний» і «життєвої компетенції». Їх співвідношення специфічним для кожного рівня освіти.

I рівень, цenzовий, в цілому відповідає рівню освіти здорових однолітків до моменту завершення шкільної освіти, припускаючи при цьому і задоволення особливих освітніх потреб дітей з особливими потребами, як в академічному компоненті, так і в області життєвої компетенції дитини.

II рівень шкільної освіти – нецензовий, він змінений, порівняно з рівнем освіти здорових однолітків за рахунок значного редукування його «академічного» компонента і специфічного розширення області розвитку життєвої компетенції дитини;

III рівень шкільної освіти, також нецензовий, і академічний компонент редукується тут до корисних дитині елементів академічних знань, але при цьому максимально розширюється область розвитку її життєвої компетенції за рахунок формування доступних дитині базових навичок комунікації, соціально-побутової адаптації, готуючи її, наскільки це можливо, до активного життя в родині та соціумі [12, с. 100 – 106].

Основним критерієм ефективності інклюзивної освіти повинна стати максимальна соціальна адаптація, а в подальшому – професійна і трудова адаптація дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Лише після цього можна говорити про освітню адаптацію та відповідну динаміку засвоєння учбового матеріалу.

Так само показниками ефективності реалізації інклюзивного процесу в рамках одного навчального закладу будуть: позитив-

на динаміка розвитку дитини, його повне включення в колектив, прагнення і бажання йти в школу; сприятлива, доброзичлива атмосфера, в якій здійснюється освітній процес, включеність в нього всіх учнів і педагогів, відносини співпраці і участі; задоволеність батьків якістю роботи педагогічного колективу, підтримка всіх починань, пропонованих в школі.

Висновки та перспективи. Отже, представлені фактори, що визначають необхідність розробки проекту спеціального стандарту освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Неоднорідність складу дітей і максимальний діапазон відмінностей в необхідному рівні і змісті освіти обумовлює важливість розробки диференційованого стандарту, що включає такий набір варіантів, який дасть можливість забезпечити на практиці максимальне охоплення дітей з обмеженими можливостями здоров'я; гарантувати їм задоволення як загальних, так і особливих освітніх потреб.

Стало зрозуміло, що школа сама повинна змінитися для того, щоб стати інклюзивної, орієнтованою на будь-яку дитину з будь-якими освітніми потребами. Це складний процес, що вимагає організаційних, змістовних, ціннісних змін. Потрібно міняти не тільки форми організації навчання, а й способи навчальної взаємодії учнів. Традиція шкільного викладання, як трансляція знань, повинна стати спеціально організованою діяльністю по комунікації учасників навчання, зі спільного пошуку нових знань. Професійне орієнтування вчителя на освітню програму неминуче повинно змінитися на здатність бачити індивідуальні можливості учня і вміння адаптувати програму навчання до кожного індивідуально. Інклюзивна освіта передбачає комплекс серйозних змін у всій шкільній системі, в ціннісних установках, в розумінні ролі вчителя і батьків, в педагогічному процесі взагалі. В подальшому, ми бачимо таку перспективу розвитку нашого дослідження: більш детальне вивчення, особливості інклюзивної освіти на прикладі вже існуючих шкіл для дітей з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Алехина// Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред. Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос.

- пед. ун-т ім. В.П. Астафьева [и др.]. – Красноярск, 2013. – С. 71–95.
2. Железняк Л.С. Опыт включения детей с проблемами развития в состав психотерапевтических групп / Л.С. Железняк, И.Б. Карвасарская // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева, 2003. – С. 102–104.
 3. Зарецкий В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме / В.К. Зарецкий // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – С. 83–95.
 4. Иванова І.Б Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів / І.Б. Иванова. – К. : Логос, 2000. – 188 с.
 5. Ратнер Ф.Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 175 с.
 6. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д. Карвасарский. – СПб., 2008. – 345 с.
 7. Киртоки А.Е. Особенности психологической поддержки семьи. Опыт Центра ранней помощи «Даунсайд Ап» / А.Е. Киртоки // Синдром Дауна XXI век. – 2009. – №1. – С. 18–24.
 8. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем. Методичні рекомендації працівникам реабілітаційних центрів / за ред. Т.Д. Ілляшенко; [автори: Л.І. Гриценко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська, О.В. Романенко, Н.С. Скрипка]. – К. : Духовна вісь, 2009. – 240 с.
 9. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу / В. Лейбин. – М. : АСТ, 2010. – 956 с.
 10. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : Уч. пос. для студентов пед. вузов / Н.Н. Малофеев. – М. : Просвещение, 2009. – 319 с.
 11. Мастюковая Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) / Е.М. Мастюковая. – М., 2007. – 258 с.
 12. Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – С. 100–106.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Alehina S.V. Inkluzivnoe obrazovanie dlja detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja // Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v rabote s det'mi, imejushimi

- ogranichennye vozmozhnosti zdorov'ja: monografija / N.V. Novikova, L.A. Kazakova, S.V. Alehina; pod obshh. red. N.V. Laletina; Sib. Feder. un-t, Krasnojarsk. gos. ped. un-t im. V.P. Astaf'eva [i dr.]. – Krasnojarsk, –2013. – S. 71–95.
2. Zheleznjak L.S. Opyt vključenija detej s problemami razvitija v sostav psihoterapevtičeskikh grupp / L.S. Zheleznjak, I.B. Karvasarskaja // Obozrenie psichiatrii i medicinskoj psihologii im. V.M. Behtereva, 2003. – S. 102–104.
 3. Zareckij V.K. Desjat' konferencij po problemam razvitija osobennyh detej – desjat' shagov ot innovacii k norme // V.K. Zareckij. – Psihologičeskaja nauka i obrazovanie. – 2005. – № 1. – S. 83–95.
 4. Ivanova I.B. Social'no-psihologični problemi ditej-invalidiv / I.B. Ivanova. – K. : Logos, 2000. – 188 s.
 5. Ratner F.L. Integrirovannoe obuchenie detej s ogranichennymi vozmozhnostjami v obshhestve zdorovyh detej / F.L. Ratner, A.Ju. Jusupov. – M. : Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2006. – 175 s.
 6. Karvasarskij B.D. Psihoterapevtičeskaja jenciklopedija / B.D. Karvasarskij. – SPb., 2008. – 345 s.
 7. Kirtoki A.E. Osobnosti psihologičeskoj podderzhki sem'i. Opyt Centra rannej pomoshhi «Daunsajd Ap» / A.E. Kirtoki // Sindrom Dauna XXI vek. – 2009. – №1. – C. 18–24.
 8. Korekcija psihosocial'nogo rozvitku ditej z cerebral'nim paralichem. Metodični rekomendacii pracivnikam reabilitacijnih centriv / za red. T.D. Illjashenko; [avtori: L.I. Gričenok, T.D. Illjashenko, A.G. Obuhivs'ka, O.V. Romanenko, N.S. Skripka]. – K. : Duhovna vis', 2009. – 240 s.
 9. Lejbin V. Slovar'-spravochnik po psihoanalizu / V. Lejbin. – M. : AST, 2010. – 956 s.
 10. Malofeev N.N. Special'noe obrazovanie v menjajushhemsja mire. Evropa. Uch. pos. dlja studentov ped. vuzov / N.N. Malofeev. – M. : Prosveshhenie, 2009. – 319 s.
 11. Mastjukovaja E.M. Lechebnaja pedagogika (rannij i doshkol'nyj vozrast) / E.M. Mastjukovaja. – M., 2007. – 258 s.
 12. Jarskaja-Smirnova E.R. Inkljuzivnoe obrazovanie detej-invalidov / E.R. Jarskaja-Smirnova, I.I. Loshakova // Sociologičeskie issledovanija. – 2003. – № 5. – S. 100–106.

O.V. Tsarkova. Features of educational space formation for children with disabilities. The features of children with disabilities and the conditions necessary for their socialization are investigated. The features, cur-

rent state and prospects of further development of inclusive education are studied. The analysis of psychological-pedagogical and medico-psychological literature on characteristics of children with development disabilities is made.

The issue on inclusive education, its main goals, tasks and principles are processed. The regulatory requirements of the legal rights of children with disabilities are examined in details. The study revealed how the educational community at different age stages of mastering the knowledge of children with disabilities should be formed. The way how educational space should be formed, taking into account the special needs of children is established.

The main problems that can encounter during the integration of children with disabilities in regular classes are investigated. We discuss the main groups of conditions that should be involved in the shaping of an inclusive environment.

We have made the following conclusions: how education of children with disabilities should be modernized to organize a comfortable learning, development and socialization, what innovations must be entered into the education system of children with special needs, how to prepare the methodological framework and how to retrain and improve the expertise of specialists educational process – to the harmonious development of children with disabilities to health.

Key words: features, formation, inclusive education, children, limited, special needs, development, education system, harmonious development.

Received July 21, 2016

Revised August 23, 2016

Accepted September 24, 2016

FEATURES OF VALUE ORIENTATIONS OF LEMKOS DEPORTED FROM THE TERRITORY OF LEMKIVSHCHYNA DURING THE 1944–1946 YEARS

Shaparenko Y.V. Features of value orientations of lemkos deported from the territory of Lemkivshchyna during the 1944–1946 years // Y.V. Shaparenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 593–604.

Ю. В. Шапаренко. Особливості ціннісних орієнтацій лемків, депортованих з території Лемківщини впродовж 1944–1946 років. Стаття присвячена аналізу спрямованості ціннісних орієнтацій депортованих лемків, у контексті їх впливу на етнічну самосвідомість. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що в групі депортованих лемків ієрархія цінностей представлена рівною кількістю позитивно та негативно значимих цінностей. П'ятірку позитивно значимих цінностей склали: Універсалізм, Доброта, Безпека, Конформність та Традиція. П'ятірку цінностей із негативною значимістю для лемків, що були депортовані з території Лемківщини у 1945–1946 роках та зараз проживають на території України, склали: Самостійність, Досягнення, Гедонізм, Влада та Стимуляція. Визначено, що негативне значення цінностей Стимуляція та Влада значно переважає показник направленості позитивно значимих цінностей, що може свідчити про витіснення даних цінностей і конфліктний зміст ціннісних орієнтацій в групі депортованих лемків. Виявлено психологічний механізм функціонування цінностей, який забезпечує перетворення етнічних норм, зразків і моделей поведінки в індивідуалізований досвід етнічної групи та формує особливості етнічної самосвідомості лемків. Зокрема було визначено, що цінності Універсалізм, Доброта та Традиції включені до найбільшої кількості кореляційних зв'язків, що дає підстави розглядати їх як інструментальні цінності в групі депортованих лемків. Було виявлено багаторівневий конфлікт між мотиваційною спрямованістю цінності із відсутньою тривогою та цінностями на основі тривоги, а також між цінностями, що належать до Особистого фокусу та Соціального фокусу. Визначено, що цінності Соціального фокусу виявилися адаптивними до нових соціально-політичних умов, та отримали подальше закріплення

у структурі самосвідомості депортованих лемків. Проведене дослідження розкриває вплив депортації на систему ціннісних орієнтацій лемківської етнічної групи.

Ключові слова: етнічна група, етнічна самосвідомість, етнос, лемки, традиції, установки, ціннісні орієнтації, цінності.

Ю. В. Шапаренко. Особенности ценностных ориентаций лемков депортированных с территории Лемковщины на протяжении 1944–1946 годов. Статья посвящена анализу направленности ценностных ориентаций депортированных лемков, в контексте их влияния на этническое самосознание. По результатам эмпирического исследования установлено, что в группе депортированных лемков иерархия ценностей представлена равным количеством позитивно и негативно значимых ценностей. Пятёрку значимых ценностей составили: Универсализм, Доброта, Безопасность, Конформность и Традиция. Пятёрку ценностей с отрицательной значимостью для лемков, которые были депортированы с территории Лемковщины в 1945-1946 годах и сейчас проживают на территории Украины, составили: Самостоятельность, Достижения, Гедонизм, Власть и Стимуляция. Определено, что отрицательное значение ценностей Стимуляция и Власть значительно превосходит показатель направленности положительно значимых ценностей, что может свидетельствовать о вытеснении данных ценностей и конфликт ценностей в группе депортированных лемков. Выявлен психологический механизм функционирования ценностей, обеспечивающий преобразование этнических норм, образцов и моделей поведения в индивидуализированный опыт этнической группы, и формирующий особенности этнического самосознания лемков. В частности было установлено, что ценности Универсализм, Доброта и Традиции включены в наибольшее количество корреляционных связей, что даёт основания рассматривать их как инструментальные ценности в группе депортированных лемков. Было обнаружено многоуровневый конфликт между мотивационной направленностью ценности с отсутствующей тревогой и ценностями на основе тревоги, а также между ценностями, принадлежащими к Личному фокусу и Социальному фокусу. Определено, что ценности Социального фокуса оказались адаптивными к новым социально-политическим условиям, и получили дальнейшее закрепление в структуре самосознания депортированных лемков. Проведенное исследование раскрывает влияние депортации на систему ценностных ориентаций лемковской этнической группы.

Ключевые слова: лемки, традиции, установки, ценности, ценностные ориентации, этническая группа, этническое самосознание, этнос.

Introduction. Direction of value orientations is an integral dimension of psychological analysis of groups in social psychology. Such an analysis is necessarily based on the definition of cultural and historical factors that caused the development of certain ethnic

community values. In this regard, the scientific interest represents the study of ethnic groups that suffered from deportation, which had a negative impact on their ethnic self-awareness. One of these peoples is Lemkos, who lived on territory of Lemkivshchyna and had been deported during the 1944-1946 years. Meanwhile there is a lack amount of ethnopsychological research of the Lemko ethnic group in the Ukrainian scientific space. Considering the humanistic tendencies and focus on the European model of development of democratic society in Ukraine, conducting comparative and cross-cultural researches is important in psychological, social, and political aspects.

The specificity of this research requires coverage of historical events that were crucial for Lemkos ethnic group. According to the agreements [12] on population exchange between Polish Committee of National Liberation (Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego, PKWN) and Ukrainian Soviet Socialist Republic (Українською Радянською Соціалістичною Республікою, УРСР), during 1944-1946 years, from Poland were deported about 95 thousands of Lemkos [1, p. 245], and during «Operation Vistula» in 1947 to the north of Poland — were deported more than 30-35 thousands of Lemkos [5].

According to the latest Ukrainian Census (2001) in Ukraine 672 representatives of the Lemko ethnic group officially live [3, p. 101], meanwhile in Poland during Polish census of 2002 exclusively Lemko identity has declared by 5863 people [11, p. 137], in 2011 – 5612 people [11, p. 123]. Comparison of amount of deported Lemkos to the latest census, evidently reveals the difference between the number of representatives of the Lemko ethnic group, which were resettled on the territory of Ukraine, and declared Lemko ethnicity: for 55 years from 95 thousand people [1, p. 245] of Lemko ethnic group remained only 0.7% representatives, which gives reasons to speak of it as an ethnic group that disappears.

Lack amount of ethnopsychological research of the Lemko ethnic group in the Ukrainian scientific space forms a request to research social psychological peculiarities of Lemkos ethnic self-awareness, primarily in Ukraine. It is important search and analysis of internal and external social psychological factors of ethnic self-awareness of Lemkos that currently living in Ukraine.

Methodological foundation of research has made «emic» approach, which aims to profound study of features of one ethnic group [10]. Based on this a sampling from three generations of

Lemkos, currently living in Ukraine was formed. Having previously defined, that the Lemkos of Ukraine include those who were deported, and those who were born in Ukraine.

In total on the territory of Ukraine there were deported:

- the first generation of ancestors (~1835-1885 years of births) – senile people who all of their conscious life lived in Lemkivshchyna;
- the second generation of ancestors (~1860-1910 years of births) – adults who were born and raised on the territory of Lemkivshchyna;

I generation of now living people, (1923-1942 years of births) – children who were born on the territory of Lemkivshchyna during the Second Polish Republic (II Rzeczpospolita) in villages: *Zlockie* (Злоцьке) and *Szczawnik* (Щавник) in Nowy Sącz County (Powiat nowosądecki) – Kraków Voivodeship (Województwo krakowskie); in villages: *Besko* (Босько), *Daliowa* (Далева), in Sanok County (Powiat sanocki), *Myscowa* (Мисцева), in Krosno County (Powiat krośnieński), *Rudawka* (Рудавка), in Przemyśl County (Powiat przemyski) – Lwow Voivodeship (Województwo lwowskie). And they were later resettled by the first wave of deportation from the Lemkivshchyna in 1944-1946 years, and now living in various Ukrainian cities. This contingent compiled the group of our empirical research of 57 respondents.

Analysis of the latest research shows that the study of the problem of value orientations appropriate to consider in the context of ethnic self-awareness. In psychological science the general theoretical ethnopsychological and socio-psychological aspects of formation of ethnic self-awareness, its structure, functions and features (M.B. Bodnar, M.Y. Boryshevskyi, O.M. Vasylychenko, I.V. Danyliuk, E.V. Kvas, M.A. Kozlovets, O.M. Lozova, A.M. Liovochkina, L.E. Orban-Lembryk, B.F. Porshnev, L.H. Pochebut, O.M. Savicka, R.R. Slobodyan, T.H. Stefanenko, A.V. Furman etc.) were the object of study.

Under the value orientations there are implied the goals, aspirations, desires, ideals of life, a system of certain norms (V.B. Olshanskyi, A.I. Titarenko), attitudes to certain values of material and spiritual culture of society (A.H. Zdravomyslov, V.A. Yadov), expression of need (A.A. Zlotnikov), complex summarized system of value representations (I.M. Popova, A.O. Ruchka), main channel of transformation of cultural values in incentives and motives of practical human behavior (V.H. Alekseev), types of human cognitive reactions (E. Spranger).

Value orientations are considered as well as a system of internalized social values by a person (A.A. Kavalero, L.G. Titarenko). In this approach, the value orientations are considered genetically derived from the values of social groups and communities of various sizes. As the subject of psychological research «value orientations occupy an intermediate position at the intersection of subject areas such as motivation, and worldview structures of consciousness» [2]. Therefore, identifying the specific of value orientations of Lemkos ethnic group offers opportunities for analysis the consequences of deportations and their impact on the ethnic self-awareness of the peoples that suffered exiled from their native land.

The purpose of the article is to analyze the value orientations of Lemkos deported from the territory of Lemkivshchyna during the 1944-1946 years, and establish its impact on their ethnic self-awareness.

The main material. For the basis of our research was taken the concept of Max Weber, who defined ethnic groups as «human groups that entertain a subjective belief in their common decent because of similarities or physical type or of customs or both, or because of memories of colonization and migration; this belief must be important for the propagation of group formation; conversely it does not matter whether or not an objective blood relationship exists» [13, p. 389]. This definition was chosen because of the crucial role of ethnic self-awareness as the main features and conditions of existence of ethnic groups [8].

«Ethnic self-awareness is a complex of ideas about ethnic group itself, its perceived ethnic interests, values, ethnic identity and attitudes towards members of other ethnic groups» [9, p. 194]. In other words, ethnic self-awareness serves as unifying phenomenon for value orientations of ethnic group.

The methodological basis of our empirical research is the Schwartz' Theory of Basic Values. It defines basic values as motivational goals, that vary on importance as guiding principles in life of a person, group or culture. Theory of Basic Values also claims, that all values are ordered relative to one another as circular structure based on dynamic processes, such as complementation and conflict between values [7].

In the research we use a Portrait Values Questionnaire (PVQ), designed by Shalom H. Schwartz [4]. This method is chosen due to the fact that it involves respondents to social comparison that is familiar to everyday activity, and examines how values appear at the level of behavior, defining individual and social priorities.

The data was processed with SPSS software by using methods of mathematical statistics, in particular, we have used the method of Multi-dimensional scaling (ALSCAL), (Kruskal's stress formula 1. Stress = 0,04102, RSQ = 0,99378), which purpose was the reproduction of the distances between the values in ethnic self-awareness of Lemkos of Me-generation [6, p. 299]. Output data for the method was not centered at parameters of values.

The results of Multi-dimensional scaling (ALSCAL) are presented in **Figure 1**.

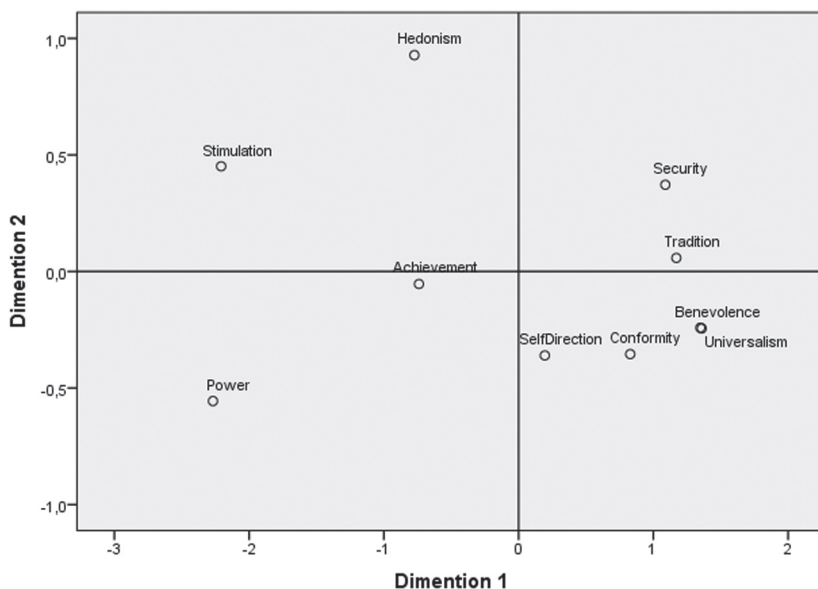


Figure 1. Visual representation of the hierarchy of value orientations in the group of Lemkos of Me-generation

Analysis of the results allowed to define top five of positively significant values for Lemkos of Me-generation:

1) *Universalism* (arithmetic mean 0,785) – Defining goal: «understanding, appreciation, tolerance, and protection for the welfare of all people and for nature» [7, p. 7].

2) *Benevolence* (arithmetic mean 0,715) – Defining goal: «preserving and enhancing the welfare of those with whom one is in frequent personal contact (the «in-group»)» [7, p. 7].

3) *Security* (arithmetic mean 0,588) – Defining goal: «safety, harmony, and stability of society, of relationships, and of self» [7, p. 6].

4) *Conformity* (arithmetic mean 0,505) – Defining goal: «restraint of actions, inclinations, and impulses likely to upset or harm others and violate social expectations or norms» [7, p. 6].

5) *Tradition* (arithmetic mean 0,492) – Defining goal: «respect, commitment, and acceptance of the customs and ideas that one's culture or religion provides» [7, p. 6].

Top five of negatively significant values for the Lemkos of Me-generation composed:

6) *Self-Direction* (arithmetic mean -0,047) – Defining goal: «independent thought and action-choosing, creating, exploring» [7, p. 5].

7) *Achievement* (arithmetic mean -0,573) – Defining goal: «personal success through demonstrating competence according to social standards» [7, p. 5].

8) *Hedonism* (arithmetic mean -0,634) – Defining goal: «pleasure or sensuous gratification for oneself» [7, p. 5].

9) *Power* (arithmetic mean -1,515) – Defining goal: «social status and prestige, control or dominance over people and resources» [7, p. 5].

10) *Stimulation* (arithmetic mean -1,617) – Defining goal: «excitement, novelty, and challenge in life» [7, p. 5].

Interpretation of obtained results with the use of mathematical statistics allowed revealing of psychological mechanisms of functioning of values, which provide transformation of ethnic norms and behavior patterns in individualized experience of ethnic group, and determine features of Lemkos ethnic self-awareness.

In the system of self-awareness of Lemkos of Me-generation, values *Universalism* and *Benevolence* are virtually identical at motivational orientation. That can be caused by experience of resettlement with the aim of assimilation among the local Ukrainian population, and indicates the high adaptation to the environment – by expanding initial group contacts at the expense of affiliation and ensuring group prosperity, preserving the welfare of people with whom the deported Lemkos being in personal contacts [7, p. 7].

On the other side, the value of *Benevolence* could be inherent to Lemkos before the resettlement, and without incurring the impact of assimilation continued to appear in new sociopolitical conditions in relation to the new environment, thus implementing and merge to the value of *Universalism*.

The results of multidimensional scaling indicate that values *Universalism*, *Benevolence*, *Conformity*, *Tradition* and *Security*,

which act for Lemkos as positive motivational goals are opposed to motivational goals that are suppressed in behavior: *Stimulation*, *Power* and *Hedonism*, which have a negative motivational value. The given placement of values and their positive and negative connotation matches the Schwartz' theoretical model of relations among ten motivational types of values, in which values of *Universalism* and *Benevolence* belong to Self-Transcendence – values that «emphasize concern for the welfare and interests of others» by «enhancement of others and transcendence of selfish interests» [7, p. 8-9].

Regarding to Lemkos of Me-generation sector of Self-Transcendence values is dominant. This sector demonstrates the sacrificial behavior, concentration on the spiritual values as opposed to the materialistic. Unfortunately it is not possible to establish whether these value orientations were formed before the resettlement or due to adaptation after deportation. High religiousness of the deported Lemkos (*religion was the main, almost identical criterion for determining ethnicity, which was the ground for deportation, started in 1944*) could be the main cause of given motivational orientation. On the other side, deportation into the territory of where ruled socialistic regime with collectivism as the main value, deprivation of private property, also could enhance values of social focus, which Schwartz defined as – «how one relates socially to others and affects their interests» [7, p. 13-14].

Values *Security*, *Conformity* and *Tradition* constitute the second block of social values which is significant positive values for the Lemkos of Me-generation. These values belong to values of Conservation, which are consistent with each other as: «protection of order and harmony in relations» (*Security* and *Conformity*) [7, p. 10]; «preserving existing social arrangements that give certainty to life» (*Security* and *Tradition*) [7, p. 10]; «subordination of self in favor of socially imposed expectations» (*Conformity* and *Tradition*) [7, p. 9]. It is hard to determine whether given social focus values was inherent to Lemkos of Me-generation primarily, or has been developed, taking a dominant significance as a result of deportation. We are inclined to the second option, giving advantage to the factor of deportation, due to the fact, that the sector of Conservation unites anxiety-based values, designed as self-preservation, loss prevention and opposition for threat. The orientation of this sector demonstrates the consequences of historical events, that have provided dominant role to these values in the ethnic self-awareness of Lemkos of Me-generation.

We assume, that actualization of social values *Conformity*, *Tradition* and *Security*, could be a response to adaptation to new socio-political environment. Besides of deportation and adaptation, on such state of affairs could have influence consequences of Two World Wars, and the German occupation, which could be displayed in the upbringing of Lemkos of Me-generation. Such historical circumstances reflected on almost all values of personal focus, which «regulate how one expresses personal interests and characteristics» [7, p. 13], and undergo suppression in ethnic self-awareness of the deported Lemkos.

As shown in **Figure.1.**, value of *Achievement* takes an intermediate position, being opposed only to values: *Security* and *Tradition*, that stands for «preserving existing social arrangements that give certainty to life» [7, p. 10]. Such value disposition in ethnic self-awareness of Lemkos of Me-generation indicates a conflict between values of Conservation and Self-Enhancement. Although they are anxiety-based values, designed as self-preservation, loss prevention and opposition for threat, they have contradiction between personal and social focus, which is crucial for the deported Lemkos – in the favor of the social. It indicates that values of social focus are instrumental in group of the deported Lemkos. For example, among Lemkos of Me-generation demonstration of value of *Achievement* would be perceived through compliance with values of *Security* and *Tradition* and will be acceptable only that behavior which represents these values.

Contradictory position holds the value of *Self-Direction* – on the one hand, being opposed to values *Security* and *Hedonism*, but on the other, positively correlated with value of *Power*. This form a multilevel conflict: between motivational directivity of anxiety free value and anxiety-based values; and between values of personal focus and social focus. The correlation may indicate that as a result of political instability in ethnic self-awareness of the deported Lemkos has been established hierarchy of values with conflicting content, headed by anxiety-based values. These values belong to a social focus, and since they were adaptive in the new socio-political conditions, they underwent further consolidation in the structure of ethnic self-awareness of Lemkos of Me-generation.

Conclusion. Conducted research reveals the impact of deportation on the system of value orientations of Lemkos ethnic group. According to the results of empirical research there was determined that in group of the deported Lemkos, hierarchy of

values is represented by an equal number of positively significant and negatively significant values. Top five of positively significant values consist of: *Universalism, Benevolence, Security, Conformity* and *Tradition*. Top five of negatively significant values for Lemkos who were relocated from the territory of Lemkivshchyna in 1945-1946, comprise: *Self-Direction, Achievement, Hedonism, Power* and *Stimulation*. It is determined that, the negative weight of values *Power* and *Stimulation* significantly exceeds index of weight of positive values, which may indicate a suppression of value dispositions or conflict of values in group of the deported Lemkos. The mechanisms of values functioning which provide transformation of ethnic norms and behavior patterns in individualized experience of ethnic group, and form features of Lemkos ethnic self-awareness were discovered. In particular, it was determined that the values *Universalism, Benevolence* and *Tradition* were included in the largest number of correlative relations, which gave a reason to consider them as instrumental values in group of the deported Lemkos. It is found, that since values of social focus, were adaptive to the new socio-political conditions, they underwent consolidation in the structure of ethnic self-awareness of the deported Lemkos. Conducted research reveals the impact of deportation on the system of value orientations of Lemkos ethnic group.

References

1. Bohdan H. Łemkowski bilans XX stulecia / Bohdan. // Przegląd Wschodnioeuropejski. – 2012. – №3. – S. 243–250.
2. Feduh I. S. Vyznachennja zmistu ponjattja «cinnisna orijentacija» u suchasnij psihologo-pedagogichnij nauci / I. S. Feduh // Visnyk Nacional'noi' akademii' Derzhavnoi' prykordonnoi' sluzhby Ukrai'ny. – 2011. – №3.
3. First All-National Population Census: historical, methodological, social, economic, ethnic aspects [Electronic resource] // State Statistic Committee of Ukraine. – 2004. – Mode of access: http://2001.ukrcensus.gov.ua/d/mono_eng.pdf (viewed on September 18, 2016). – Title from the screen.
4. Karandashev V. N. Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti: koncepcija i metodicheskoe rukovodstvo / V. N. Karandashev. – Sankt-Peterburg: «Rech'», 2004. – 70 s.
5. Kwilecki A. Problemy socjologiczne Łemków na Ziemiach Zachodnich: uwagi teoretyczne i terminologiczne / Andrzej Kwilecki // Kultura i Społeczeństwo. – Warszawa, 1966. – №3. – S. 87–104.

6. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretacija dannyh. Uchebnoe posobie / A. D. Nasledov. – Sankt-Peterburg: «Rech'», 2004. – 389 s.
7. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values [Electronic resource] / Schwartz // Online Readings in Psychology and Culture. – 2012. – №2. Mode of access: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116> (viewed on September 19, 2016). – Title from the screen.
8. Shaparenko Yu. V. Teoretychni zasady doslidzhennja etnichnoi' samosvidomosti v zarubizhnij social'nij psihologii' / Ju. V. Shaparenko. // Aktual'ni problemy psihologii': Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny. – K.: Vydavnytvo «Feniks», 2014. – T. XII. Psihologija tvorchosti. – Vypusk 20. – S. 342–350.
9. Sharapov V. V. Struktura i funkcii jetnicheskogo samosoznaniya / V. V. Sharapov // Izvestija SNC RAN. – 2008. – №1. – S. 188–194.
10. Stefanenko T. G. Jetnopsihologija. / T. G. Stefanenko. – M.: Institut psihologii RAN, «Akademicheskij proekt», 1999. – 320 s.
11. Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski – Narodowy Spis Powszechny Ludności Mieszkań 2011 [Electronic resource] // Zakład Wydawnictw Statystycznych Warszawa, al. Niepodległości 208. – 2015. – Mode of access: <http://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2011/nsp-2011-wyniki/struktura-narodowo-etniczna-jezykowa-i-wyznaniowa-ludnosci-polski-nsp-2011,22,1.html?pdf=1> (viewed on September 18, 2016). – Title from the screen.
12. Ugodamizh Urjadom Ukrai'ns'koi' Radjans'koi' Socialistychnoi' Respubliki i Pol's'kym Komitetom Nacional'nogo vyzvolennja pro evakuaciju ukrai'ns'kogo naselennja z terytorii' Pol'shhi i pol's'kyh gromadjan z terytorii' URSR [Electronic resource] // Oficijnyj visnyk Ukrai'ny. – 2006. – Mode of access: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/616_065 (viewed on September 18, 2016). – Title from the screen.
13. Weber M. Economy and society; an outline of interpretive sociology / Weber. – New York: Bedminster Press Incorporated, 1968. – 1712 p.

Y.V. Shaparenko. Features of value orientations of lemkos deported from the territory of lemkiwshchyna during the 1944–1946 years. The

article analyzes the direction of value orientations of the deported Lemkos in the context of their impact on ethnic self-awareness. According to the results of empirical research there was determined that in group of the deported Lemkos, hierarchy of values is represented by an equal number of positively significant and negatively significant values. Top five of positively significant values comprise: *Universalism*, *Benevolence*, *Security*, *Conformity* and *Tradition*. Top five of negatively significant values for Lemkos who were relocated from the territory of Lemkivshchyna in 1945-1946, consist of: *Self-Direction*, *Achievement*, *Hedonism*, *Power* and *Stimulation*. It is determined that, the negative weight of values *Power* and *Stimulation* significantly exceeds index of weight of positive values, which may indicate a suppression of value dispositions or conflict of values in group of the deported Lemkos. The mechanisms of functioning of values which provide transformation of ethnic norms and behavior patterns in individualized experience of ethnic group, and form features of Lemkos ethnic self-awareness were discovered. In particular, it was determined that the values *Universalism*, *Benevolence* and *Tradition* were included in the largest number of correlative relations, which gave a reason to consider them as instrumental values in group of the deported Lemkos. It was found a multilevel conflict between motivational directivity of anxiety free value and anxiety-based values; and between values of personal focus and social focus. It was found, that since values of social focus, were adaptive to the new socio-political conditions, they underwent consolidation in the structure of ethnic self-awareness of the deported Lemkos. The conducted research reveals the impact of deportation on the system of value orientations of Lemkos ethnic group.

Key words: attitudes, ethnic group, ethnic self-awareness, ethnicity, Lemkos, traditions, value orientations, values.

Received July 11, 2016

Revised September 02, 2016

Accepted October 07, 2016

Особливості впливу розладів адаптації на пізнавальну та психоемоційну сфери у військовослужбовців

Shelestova O.V. The peculiarities of adjustment disorders effect on cognitive and psycho-emotional sphere of military persons / O.V. Shelestova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 605–613.

О.В. Шелестова. Особливості впливу розладів адаптації на пізнавальну та психоемоційну сфери у військовослужбовців. У статті проаналізовано особливості впливу розладів адаптації на пізнавальну та психоемоційну сфери у військовослужбовців та оцінено розміри впливу стресу на когнітивну та емоційну сфери досліджуваних. Дослідження здійснювалося шляхом порівняльного аналізу із результатами досліджуваних контрольної групи за допомогою методів первинної і вторинної математичної статистики. Визначено якісні показники динаміки зниження пам'яті та порушення уваги, зниження загального психічного тону в умовах впливу стресових подій під час військової служби. Досліджено зміни на рівні когнітивного компоненту, яке проводилося шляхом бесід та за допомогою тесту 10 слів, таблиць Шульте, та тесту Люшера. Порівняно дані пізнавальної та психоемоційної сфер військовослужбовців з розладами адаптації та посттравматичними стресовими розладами з військовослужбовцями, які таких розладів не мали, а також військовослужбовців строкової служби та служби за контрактом. Представлено зміни в когнітивній та емоційній сферах військовослужбовців з розладами адаптації та посттравматичними стресовими розладами. Описано також зміни у показниках середнього рівня пам'яті, уваги, емоційного фону та стану психічної втоми. Виявлено і представлено показники рівня пізнавальної та психоемоційної сфер у професійній діяльності військовослужбовців різних форм служби. Проаналізовано динаміку змін змін у пізнавальній та психоемоційній сферах військовослужбовців. Отримані дані узагальнено та результати представлено у вигляді діаграми. Показано порівняльну картину формування порушень пам'яті, уваги, емоційного фону та вегетативного балансу. Емпірично зафіксовано динаміку змін у пізнавальній та психоемоційній сферах військовослужбовців, зокрема пам'яті, уваги, емоційній і діяльній.

Ключові слова: військовослужбовець, розлади адаптації, пам'ять, увага, емоційний фон, вегетативний баланс, пізнавальна сфера, психо-емоційна сфера.

Е.В. Шелестова Особенности влияния расстройств адаптации на познавательную и психоэмоциональную сферу у военнослужащих. В статье проанализированы особенности влияния расстройств адаптации на познавательную и психоэмоциональную сферу у военнослужащих и оценены размеры влияния стресса на когнитивную и эмоциональную сферы обследуемых. Исследования осуществлялась путём сравнительного анализа с результатами испытуемых контрольной группы с помощью методов первичной и вторичной математической статистики. Определены качественные показатели динамики снижения памяти и нарушение внимания, снижение общего психического тонуса в условиях воздействия стрессовых событий во время военной службы. Исследованы изменения на уровне когнитивного компонента, которое проводилось путём бесед и с помощью теста 10 слов, таблиц Шульце и теста Люшера. Сравнены данные познавательной и психоэмоциональной сфер военнослужащих с расстройствами адаптации и посттравматическими стрессовыми расстройствами, с военнослужащими у которых таких расстройств не было, а также военнослужащих срочной службы и службы по контракту. Представлены изменения в когнитивной и эмоциональной сферах военнослужащих с расстройствами адаптации и посттравматическими стрессовыми расстройствами. Описаны также изменения в показателях среднего уровня памяти, внимания, эмоционального фона и состояния психической усталости. Выявлены и представлены показатели уровня познавательной и психоэмоциональной сфер в профессиональной деятельности военнослужащих различных форм службы. Проанализирована динамика изменений в познавательной и психоэмоциональной сферах военнослужащих. Полученные данные обобщены и результаты представлены в виде диаграммы. Показано сравнительную картину формирования нарушений памяти, внимания, эмоционального фона и вегетативного баланса. Эмпирически зафиксирована динамика изменений в познавательной и психоэмоциональной сферах военнослужащих, в том числе памяти, внимания, эмоциональной и деятельности.

Ключевые слова: военнослужащий, расстройства адаптации, память, внимание, эмоциональный фон, вегетативный баланс, познавательная сфера, психоэмоциональная сфера.

Постановка проблеми. Питання розладів адаптації вивчаються на поведінковому, фізіологічному та соціальному рівнях. Для клініцистів важливу роль у діагностиці наслідків стресових ситуацій, грають прояви психічної дезадаптації. Такі прояви іноді досягають кількісних і якісних характеристик надзвичайного стресу (соматична хвороба, непрацездатність, гостра і хронічна біль, когнітивні та емоційні, сімейні та службові проблеми, проблеми в міжособистісних відносинах).

Актуальність теми. На теперішній час проблема межових станів між психічним здоров'ям і хворобою, якими страждає від 20% до 90% населення є однією з найбільш актуальних. Науковці В.О. Абрамов, Ю.О. Александровський, О.С. Антипова, Е.С. Акарачкова із співавт., В.О. Бордов, П.В. Волошин, В.Л. Гавенко, М.Горовиц Н.О. Шифнер, О.Є. Бобров, М.О. Кульгіна, І.В. Лінський, Н.О. Марута, Л.Ф. Шестопалова, говорячи про розлади адаптації, мають на увазі багаторівневий, функціонально детермінований процес із включенням у нього фізіологічних, особистісно-орієнтованих і соціальних компонентів. [1, 2, 6] Розлади адаптації, як правило, супроводжуються негативними станами. Такі стани визначають як «стрес», «симптоми», «реакції», «дизадаптація», «розлади адаптації». Т.Н. Берг [3] приводить кількісну оцінку феноменологічних ознак стресового реагування людей, які пережили надзвичайні обставини. Автором було відзначено, що під впливом стресу у пацієнтів виявляється порушення мнестичних функцій органічного характеру.

М.В. Зотов та В.М. Петрукович [4, 5] також зазначають, що в осіб з суїцидальною поведінкою в умовах впливу стресогенної інформації спостерігається ряд порушень, які виявляються в зниженні уваги.

Мета дослідження: визначити особливості впливу розладів адаптації на пізнавальну та психоемоційну сфери у військовослужбовців та оцінити розміри впливу стресу на когнітивну та емоційну сфери досліджуваних.

Матеріали дослідження. Оцінка впливу розладів адаптації на когнітивну та емоційну сфери військовостужбовців здійснювалася шляхом порівняльного аналізу з результатами досліджуваних контрольної групи за допомогою методів первинної і вторинної математичної статистики. Досліджувані групи склалися з військовослужбовців з розладами адаптації (ОГ) – 100 осіб та військових без стресових порушень (ГП) – 91 особа. Також дослідження проводилися у групі без стресових порушень (ГП) серед військовослужбовців строкової (52 особи) та контрактної служби (49 осіб).

Результати дослідження короткострокової та довгострокової пам'яті за допомогою тесту запам'ятовування 10 слів в двох групах військовослужбовців були нормативними, на що вказували (табл. 3.1):

- кількість відтворених слів після 1 – 2-го зачитування;
- число слів після 3 – 4-го пред'явлення;
- крива запам'ятовування плавно піднімалася вгору (рис. 3.1);

- кількість слів, які обстежувані запам'ятали, при перевірці через годину.

Таблиця 3.1

Результати дослідження пам'яті у військовослужбовців з розладами адаптації ОГ та військових без стресових порушень ГП, $x \pm \sigma$

№ дослідження	ОГ, n=100	ГП, n=91
П1	5,56±1,27***	6,12±0,70***
П2	7,02±1,61	7,21±0,71
П3	7,77±1,57	8,04±0,89
П4	8,23±1,72	8,60±0,91
П5	8,62±1,58**	9,10±0,72**
П6	7,39±2,05***	8,51±0,72***
П7	5,30±1,46***	6,09±0,71***

Примітка. 1. ** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$. 2. П1 – 7 – число зачитування слів.

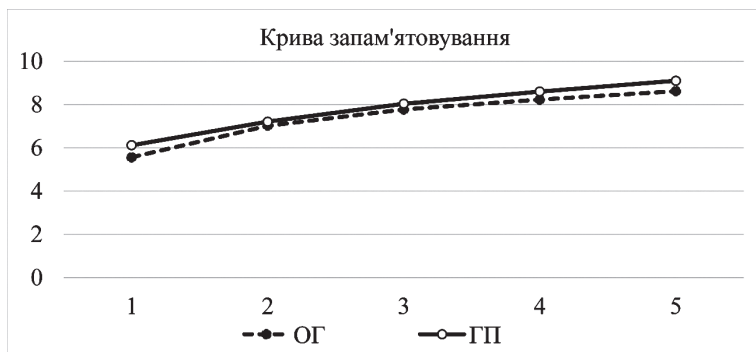


Рис. 3.1. Крива запам'ятовування в опитуваних ОГ та ГП

Однак, не зважаючи на нормативність даних у групах, були виявлені суттєві відмінності, які полягали в тому, що у військовослужбовців з розладами адаптації, були нижчими показники запам'ятовування слів на старті (1-ше зачитування, 5,56±1,27 слів у ОГ проти 6,12±0,70 слів у ГП, $p < 0,001$), наприкінці всіх пред'явлень (5-те зачитування, 8,62±1,58 слів проти 9,10±0,72 слів, $p < 0,01$), та через 1 годину (6-те зачитування, 7,39±2,05 слів проти 8,51±0,72 слів, $p < 0,001$).

Перевірка пам'яті через годину показала, що у військовослужбовців з розладами адаптації були більш вираженими процеси забування, ніж у військових без стресових порушень (5,30±1,46 слів у ОГ та 6,09±0,71 слів у ГП, $p < 0,001$).

Отримані дані вказують на зниження короткострокової та довгострокової пам'яті до рівня нижньої межі норми у військових, які переживають стресовий розлад.

У цілому показники короткострокової та довгострокової пам'яті в опитуваних ГП були в межах норми з підйомом кривої запам'ятовування (табл. 3.2, рис. 3.2).

Таблиця 3.2

Результати дослідження пам'яті у ГП серед військовослужбовців строкової та контрактної служби, $x \pm \sigma$

№ дослідження	ГП1, n=50	ГП2, n=41
П1	6,16±0,71	6,07±0,68
П2	7,34±0,72*	7,05±0,67*
П3	8,10±0,97	7,98±0,79
П4	8,44±0,99*	8,80±0,75*
П5	9,04±0,73	9,17±0,70
П6	8,46±0,71	8,56±0,74
П7	6,10±0,74	6,07±0,69

Примітка. 1. * – $p < 0,05$. 2. П1 – 7 – число зачитування слів.

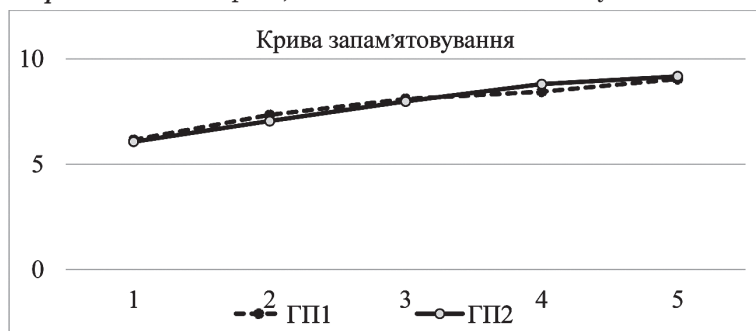


Рис. 3.2. Крива запам'ятовування у ГП

У військових ГП в залежності від того, чи несли вони строкову службу, чи служили по контракту, виявлено більший темп нарощування запам'ятовування у строкових (2-е зачитування, 7,34±0,72 слів у ГП1 та 7,05±0,67 слів у ГП2, $p < 0,05$) та вищий показник відтворених слів наприкінці першого етапу вивчення короткотривалої пам'яті в контрактних військовослужбовців (4-те зачитування, 8,44±0,99 слів проти 8,80±0,75 слів, $p < 0,05$), табл. 3.2.

Дослідження собливостей процесу уваги у військовослужбовців обох груп результати дослідження уваги знаходилися в

діапазоні норми (40 – 50 с), для уваги була притаманна достатня концентрація та стійкість, табл. 3.3. Проте у військовослужбовців з розладами адаптації були нижчими показники концентрації уваги, порівняно з психічно благополучними військовими ($0,45 \pm 0,23$ с у ОГ проти $0,35 \pm 0,16$ с у ГП; відповідно $0,46 \pm 0,22$ с проти $0,34 \pm 0,12$ с; $0,46 \pm 0,24$ с проти $0,36 \pm 0,12$ с; $0,46 \pm 0,23$ с проти $0,35 \pm 0,11$ с; $0,47 \pm 0,24$ с проти $0,36 \pm 0,11$ с, $p < 0,001$).

Таблиця 3.3

Результати дослідження уваги у ОГ та ГП, $x \pm \sigma$

№ дослідження	ОГ, n=100	ГП, n=91
Увага 1	$0,45 \pm 0,23^{***}$	$0,35 \pm 0,16^{***}$
Увага 2	$0,46 \pm 0,22^{***}$	$0,34 \pm 0,12^{***}$
Увага 3	$0,46 \pm 0,24^{***}$	$0,36 \pm 0,12^{***}$
Увага 4	$0,46 \pm 0,23^{***}$	$0,35 \pm 0,11^{***}$
Увага 5	$0,47 \pm 0,24^{***}$	$0,36 \pm 0,11^{***}$

Примітка. *** – $p < 0,001$.

Таблиця 3.4

Результати дослідження уваги у ГП, $x \pm \sigma$

№ дослідження	ГП1, n=50	ГП2, n=41
Увага 1	$0,36 \pm 0,19$	$0,33 \pm 0,13$
Увага 2	$0,36 \pm 0,15$	$0,32 \pm 0,08$
Увага 3	$0,36 \pm 0,11$	$0,35 \pm 0,12$
Увага 4	$0,37 \pm 0,14$	$0,34 \pm 0,06$
Увага 5	$0,38 \pm 0,13$	$0,35 \pm 0,07$

У табл. 3.4 подано дані щодо порівняння концентрації уваги поміж опитуваними строкової та контрактної служби у ГП. Виявлено, що увага концентрувалася достатньо та була стійкою, значимі відмінності щодо уваги були відсутні.

При дослідженні особливостей психоемоційної сфери військовослужбовців обох груп виявлено тропотропну спрямованість щодо психоемоційного стану (коефіцієнт Шипова – $0,98 \pm 0,55$ балів у ОГ та $0,94 \pm 0,47$ балів у ГП), яка характеризувала компенсований стан психічної втоми, що проявлявся установою на збереження енергії, потребою у спокої та зменшенні емоційних затрат за рахунок періодичного зниження активності (табл. 3.5). Даний стан потребував оптимізації режиму діяльності, праці та відпочинку.

Показники за коефіцієнтом аутогенної норми Вальнефера, який характеризує емоційний фон, у групі військових без стресових психічних розладів знаходилися у межах умовної

норми, тоді як у респондентів з розладами адаптації її перевищували ($16,52 \pm 6,66$ балів в ОГ проти $13,82 \pm 6,23$ балів у ГП, $p < 0,01$, табл. 3.5). Це вказувало на відхилення в емоційному стані опитуваних ОГ у вигляді зростання частоти негативних емоцій, персистуванні неприємних переживань, підвищення психоемоційного напруження, порушення адаптаційного процесу, неможливості самостійного психічного самовідновлення.

Таблиця 3.5**Результати дослідження психоемоційного стану у ОГ та ГП, $x \pm \sigma$**

Коефіцієнти	ОГ, n=100	ГП, n=91
КШ	$0,98 \pm 0,55$	$0,94 \pm 0,47$
КВ	$16,52 \pm 6,66^{**}$	$13,82 \pm 6,23^{**}$

Примітка. 1. КВ – аутогенна норма Вальнефера, КШ – коефіцієнт Шипоша або коефіцієнт вегетативного балансу. 2. ** – $p < 0,01$.

У військовослужбовців ГП результати, що характеризують психоемоційний стан, суттєво не відрізнялися (коефіцієнт Шипоша – $0,89 \pm 0,33$ балів у ГП1 та $1,0 \pm 0,60$ балів у ГП2; коефіцієнт Вальнефера – $14,12 \pm 5,71$ балів та $13,46 \pm 7,06$ балів, табл. 3.6).

Таблиця 3.6**Результати дослідження психоемоційного стану у ГП, $x \pm \sigma$**

Коефіцієнти	ГП1, n=50	ГП2, n=41
КШ	$0,89 \pm 0,33$	$1,0 \pm 0,60$
КВ	$14,12 \pm 5,71$	$13,46 \pm 7,06$

Примітка. 1. КВ – аутогенна норма Вальнефера, КШ – коефіцієнт Шипоша або коефіцієнт вегетативного балансу.

Отже, тропотропна спрямованість психоемоційних установок у поєднанні з відхиленнями від аутогенної вказували на більш тяжкі зрушення в емоційній сфері у військовослужбовців з розладами адаптації.

Висновки. Отримані дані вказують на зниження короткострокової та довгострокової пам'яті до рівня нижньої межі норми у військових, які переживають стресовий розлад. Також у військовослужбовців з розладами адаптації спостерігалися нижчі показники концентрації уваги, порівняно з психічно благополучними військовими. У психоемоційній сфері отримані дані свідчать про відхилення в емоційному стані опитуваних. У військовослужбовців з розладами адаптації виявлено порушення у вигляді зростання частоти негативних емоцій, персистуванні неприємних переживань, підвищення психоемоційного напруження, порушення адаптаційного процесу, неможливості

самостійного психічного самовідновлення. Отже, тропотропна спрямованість психоемоційних установок у поєднанні з відхиленнями від аутогенної вказували на більш тяжкі порушення в емоційній сфері у військовослужбовців з розладами адаптації.

Список використаних джерел

1. Акарачкова Е.С. Стресс и расстройства адаптации / Е.С. Акарачкова, О. В. Котова, С. В. Вершинина, И. В. Рябоконтъ // Лечащий врач. – 2014. – № 6. – С. 61–65.
2. Horowitz M.J. Phaze oriented treatment of stress response syndromes // Am. J. Psychotherapy. – 1973. – V. 27. – P. 506–515.
3. Берг Т. Н. Влияние ситуации угрозы для жизни на личность военнослужащего (на примере военнослужащих АПЛ «Нерпа») / Т. Н. Берг // Сборник научных статей международной научно–практической конференции / под ред. Р.В. Кадырова. – Владивосток : Мор. гос. ун-т им. адм. Г.И. Невельского. – 2011. – 373 с. – С. 124–132.
4. Зотов М. В. Дисфункции когнитивного контроля у лиц с суицидальным поведением / М.В. Зотов, В.М. Петрукович // Экспериментальная психология в России : Традиции и перспективы, – 2011. – С. 384–390.
5. Зотов М. В. Механизмы регуляции когнитивной деятельности при воздействии стрессогенных факторов (в норме и патологии) : автореф. дисс. д-ра психол. наук / М.В. Зотов. – СПб. – 2011. – 52 с.
6. Тези Науково–практичної конференції «Сучасні підходи до діагностики, терапії та реабілітації посттравматичних стресових розладів» / П. В. Волошин, Н. О. Марута, Л. Ф. Шестопалова, І. В. Лінський // Український вісник психоневрології. – 2015. – Том 23. – Випуск 2 (83). – 105 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Akarachkova E.S. Stress i rasstroistva adaptacii/ E.S. Akarachkova, O.V.Kotova, S.V.Vershinina, I.V.Ryabokon// Lechaschiy vrach. – 2014. – № 6. – S.61–65.
2. Horowitz M.J. Phaze oriented treatment of stress response syndromes // Am. J. Psychotherapy. – 1973. – V. 27. – P. 506–515.
3. Berh T. N. Vlieavie situacii uhrozy dlya zhyzni na lichnost voennosluzhasheho (na primere voennosluzhaschyh APL «Nerpa») / T.N.Berh // Sbornik naychnux statey mezhdunarodnoy naychno–prakticheskoy konferencii / Pod red. R.V. Kadurova. –Vladivostok: Mor. gos. Un–t im. adm. G.I. Nevelskoho. –2011. – 373 s. – S. 124–132.

4. Zotov M. V. Dysfunktii kognitivnogo kontrolya y lite s syitcidualnim povedeniem / M.V. Zotov, V.M. Petrukovich // *Experimentalnaya Psychologiya v Russii: traditcii i perspektyvi.* – 2011. – S. 384–390.
5. Zotov M. V. *Mechanizmi rehulyatsyy kohnytyvnoy deyatelnosti pri vozdeystvii stressohennyh factov (v norme i pathologyy): avtoref. dis. dr-a. psychol. nayk/ MV Zotov.* – SPb. – 2011. – 52 s.
6. TEZY Naycovo–practichnoy konferencii «Sychnasi pidxody do diagnosticy, terapii ta reabilitacii post-traumatichnix stresovix rozladiiv» / P.V.Voloshin, N.O.Maruta, L.F.Shestopalova, I.V.Linsky // *Kharkov Ukrainskiy visnuc psychoneurologii,* – 2015. – Tom 23. – Vupysc 2 (83). – 105 s.

O.V. Shelestova. The peculiarities of adjustment disorders effect on cognitive and psycho-emotional sphere of military persons. The article analyzes the features of adjustment disorders influence on cognitive and psycho-emotional sphere of military persons. The stress effect on cognitive and emotional sphere on persons understudy is surveyed. The study was carried out by means of comparative analysis of the results of the control group using primary and secondary methods of mathematical statistics. It is defined the quality indicators of the dynamics of memory loss and violation of attention, reducing the overall mental tone in the conditions of stressful events during military service. The changes at the cognitive component level, which was conducted through interviews and through the test of 10 words, tables of Schulte and Luscher test were studied. The data of cognitive and psycho-emotional areas of military personnel is compared with adjustment disorders and posttraumatic stressful disorders, with servicemen who had not these disorders, as well as contract servicemen. The changes in cognitive sphere and emotional sphere of servicemen with adjustment disorders and posttraumatic stressful disorders are presented. The changes in terms of the average level of memory, attention, emotional background and state of mental fatigue are described. The indicators of cognitive and psycho-emotional sphere level in the professional activities of military persons are discovered and presented. The dynamics of changes in cognitive and psycho-emotional spheres of military personnel is analyzed. The data is summarized and the results are presented in a diagram. The comparative model of the disorders of memory, attention, emotional background and autonomic balance is shown. The dynamic of changes in cognitive and psycho-emotional sphere of military personnel, including memory, attention, and emotional activity is empirically observed.

Key words: serviceman, adaptation disorders, memory, attention, emotional background, vegetative balance, cognitive sphere, psycho-emotional sphere.

Received July 10, 2016

Revised August 21, 2016

Accepted September 23, 2016

Гендерні особливості професійної самореалізації особистості

Shestopal I.A. Gender Peculiarities of Personality's Professional Self-Realization / I.A. Shestopal // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 614–623.

І.А. Шестопа. Гендерні особливості професійної самореалізації особистості. В статті окреслено актуальність обраної теми, що пов'язана з потребою вивчення та оптимізації процесу професійної самореалізації обох статей у руслі суспільного прогресу. Проаналізовано останні дослідження з обраної проблематики вітчизняних та зарубіжних науковців. Визначено мету статті, що полягає в дослідженні психологічних особливостей професійної самореалізації чоловіків і жінок. Проаналізовано поняття «самореалізація», «професійна самореалізація», «гендер», «маскулінність», «фемінність» тощо. Окреслено два основні підходи до порівняння чоловіків і жінок між собою – біологічний і соціокультурний. У руслі даних підходів відзначено основні теорії дослідників. Експериментально підтверджено припущення про те, що вибір професії чоловіками та жінками пов'язаний із домінуванням психологічної статі – маскулінності або фемінності. Для з'ясування гендерних особливостей професійної самореалізації порівняно рівень мотивації на успіх, задоволеність працею та інтегральний показник задоволеності працею. Використано математико-статистичні методи за допомогою SPSS. Зроблено психологічний висновок про те, що відсутні гендерні відмінності щодо рівня задоволеності працею та мотивації на успіх. Дослідником зроблено припущення про існування гендерних відмінностей щодо рівня суб'єктивного благополуччя у чоловіків та жінок. Співвіднесено значення середніх арифметичних показників професійної самореалізації і психологічної статі чоловіків і жінок. У маскулінних чоловіків визначено вищий рівень мотивації на успіх, ніж у фемінних жінок, у той час, як андрогінні чоловіки і жінки мають однаковий показник середнього арифметичного показника мотивації на успіх. Андрогінні чоловіки і жінки отримали також вищі значення середніх арифметичних, ніж маскулінні чоловіки та фемінні жінки.

Ключові слова: особистість, професійна самореалізація, професія, гендер, гендерні особливості, маскулінність, фемінність, андрогінність, мотивація на успіх, суб'єктивне благополуччя, задоволеність працею.

И.А. Шестопап. Гендерные особенности профессиональной самореализации личности. В статье обозначено актуальность темы, связанной с необходимостью изучения и оптимизации процесса профессиональной самореализации обоих полов в русле общественного прогресса. Проанализированы последние исследования по выбранной проблематике отечественных и зарубежных учёных. Определены цели статьи, заключается в исследовании психологических особенностей профессиональной самореализации мужчин и женщин. Проанализированы понятия «самореализация», «профессиональная самореализация», «гендер», «маскулинность», «феминность» и другие. Определены два основных подхода к сравнению мужчин и женщин между собой – биологический и социокультурный. В русле данных подходов отмечено основные теории исследователей. Экспериментально подтверждено предположение о том, что выбор профессии мужчинами и женщинами связан с доминированием психологического пола – маскулинности или феминности. Для выяснения гендерных особенностей профессиональной самореализации сравнены уровень мотивации на успех, удовлетворённость трудом и показатель удовлетворённости трудом. Использованы математико-статистические методы с помощью SPSS. Сделан психологический вывод о том, что отсутствуют различия по уровню удовлетворённости трудом и мотивации на успех. Исследователем сделано предположение о существовании гендерных различий по уровню субъективного благополучия у мужчин и женщин. Соотнесены значения средних арифметических показателей профессиональной и психологической самореализации мужчин и женщин. У маскулинных мужчин определен выше уровень мотивации на успех, чем у феминных женщин, в то время, как андрогинные мужчины и женщины имеют одинаковый показатель среднего арифметического показателя мотивации на успех. Андрогинные мужчины и женщины получили также высокие значения средних арифметических, чем маскулинные мужчины и феминные женщины.

Ключевые слова: личность, профессиональная самореализация, профессия, гендер, гендерные особенности, маскулинность, феминность, андрогинность, мотивация на успех, субъективное благополучие, удовлетворённость трудом.

Постановка проблеми. Професійна діяльність є однією з найважливіших сфер діяльності людини, і тому самореалізація в професії є одним із найважливіших атрибутів особистісної зрілості. Статистика останнього десятиріччя у всьому світі показує, що саме представниці «слабкої» статі частіше зазнають труднощів щодо самореалізації у професії, оскільки ще сьогодні існують стереотипи про неможливість жінок поєднувати досягнення у професійній діяльності з благополучним шлюбом і повноцінною сім'єю. Актуальність теми пов'язана з потребою вивчення

та оптимізації процесу професійної самореалізації обох статей у руслі суспільного прогресу.

Аналіз останніх досліджень. Внесок у дослідження особливостей самореалізації жінок в професійній діяльності зробили такі вчені: К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова [1], В. А. Гупаловська, О. М. Мірошніченко, О. М. Разумнікова, Д. Сьюпер, К. В. Федосенко [8], Н. Г. Шевченко та ін. У низці загальноновизнаних досліджень, присвячених гендерним особливостям професійної самореалізації особистості, знаходяться класичні роботи В. А. Геодакяна [3], К. Гілліган [4], Ф. Л. Джес, Е. Іглі, І. С. Кльоциної, О. Б. Петренко [7], А. Фейнгольд [11], Н. Ходоров [9] та ін.

Мета статті: проаналізувати психологічні особливості професійної самореалізації чоловіків та жінок на підставі порівняння рівня мотивації на успіх, показника суб'єктивного благополуччя та інтегрального показника задоволеності працею.

Виклад основного матеріалу. Самореалізація особистості у розумінні К. А. Абульханової-Славської, Л. І. Анциферової, С. Л. Рубінштейна – це реалізація діяльності особистості, спрямована на досягнення життєвих цілей. «Вміння ставити та утримувати цілі (починаючи від сенсожиттєвих до ситуативно-тактичних) забезпечує вищу форму зміни особистості – її розвиток і творчість» [1, с. 10].

Е. В. Федосенко під професійною самореалізацією розуміє безперервний гетерохронний процес розвитку потенціалів людини в діяльності протягом усього її життєвого шляху [8].

Внаслідок наявності основної фундаментальної біологічної відмінності між жінками і чоловіками – здатності до виношування та народження дітей – та в силу існування цілої низки соціальних умов, що впливають на процес особистісного становлення, самореалізація чоловіків та жінок має низку особливостей.

Поняття «гендер» включає в себе соціально-визначені характеристики чоловіків і жінок, на відміну від біологічно визначених. Тому ця категорія ще за своєю сутністю розглядається як «соціокультурна стать», що покликана підкреслити соціальний характер нерівності між статями, яка поступово змінюється залежно від суспільних та культурних перетворень. Як справедливо зауважує О. Б. Петренко, не існує особистості без статевої належності, і саме від статевої соціалізації багато в чому залежить майбутня задоволеність життям, гармонійність життєвого світу, рівень самореалізації людини [7].

Поняття «гендер» як соціальна категорія включає в себе гендерні стереотипи як спрощені, стійкі, емоційно забарвлені образи поведінки і рис характеру чоловіків і жінок. На думку Ф. Л. Джес, «гендерні стереотипи трансформуються в цінності і формують нормативні образи «істинної» фемінінності-маскулінності». Гендерні стереотипи визначають статусні характеристики чоловіків і жінок, закріплюючи домінуюче становище чоловіків і дискримінаційної практики стосовно жінок [2, с. 44].

Вчені виділяють два основні підходи до порівняння чоловіків і жінок між собою (статевий диморфізм, статеві відмінності, гендерні відмінності).

Біологічний підхід виходить з того, що відмінності між чоловіками і жінками пояснюються генетичними і гормональними факторами, будовою мозку, вродженими особливостями конституції. У руслі цього підходу варто відзначити еволюційну концепцію диференціації статей В. А. Геодакяна [3]. Чоловіча стать відіграє головну роль у зміні, а жіноча – в збереженні популяції; в онтогенезі – жіноча стать є більш пластичною, а чоловіча – більш ригідною.

Соціокультурний підхід передбачає, що відмінності між статями формуються суспільством. Одна з найбільш відомих – теорія соціальних ролей Елліс Іглі. Суть полягає в тому, що для того, щоб бути прийнятним суспільством, чоловіки і жінки повинні вести себе конгруентно відповідно до своєї гендерної ролі, тобто сукупності стереотипних очікувань, які суспільство пред'являє даному індивіду як представнику певної статі. Відповідно до моделі артефакту, що розробляється А. Фейнгольд, гендерні стереотипи змушують індивіда розглядати свої особистісні характеристики як соціально бажані і прагнути відобразити свою особистість сприятливим чином [10].

Порівнюючи чоловіків і жінок, доцільно відзначити теорії Н. Ходоров і К. Гілліган. Н. Ходоров присвятила свою концепцію проблемі материнства. На її думку, його призначення – підготовка хлопчиків і дівчаток до їх гендерних ролей у суспільстві. У результаті дівчинка готується до світу материнства і сім'ї, а хлопчик стає чоловіком, який знецінює жінку і орієнтує себе на зовнішній світ [9].

Керол Гілліган стверджувала, що жінки відрізняються від чоловіків по відношенню до моралі, прийнятої в суспільстві. Для жінки більш важливими є взаємини з людьми, чоловіки ж розглядають моральні судження з позиції законів і неупередженості [4].

Професійна зайнятість належить до ключових сфер людської життєдіяльності. Однак розподіл жінок і чоловіків в економіці нерівномірний. Є ціла низка сфер діяльності та відповідних професій, які традиційно вважаються «жіночими» та «чоловічими» (це називається «гендерною стратифікацією»).

При розгляді проблеми самореалізації жінок у тій або іншій професійній діяльності слід відмітити думку Л.Герман і К.Майлз про те, що вибір тієї чи іншої професії чоловіками та жінками пов'язаний із домінуванням маскулінності або фемінінності [6]. Дане припущення було підтверджено експериментально шляхом дослідження 25 чоловіків та 25 жінок різних професій на основі діагностики психологічної статі (індекс IS) за методикою С. Бем «Маскуліність–фемінінність» (рис.1).

Якщо величина індексу IS укладена в межах від -1 до $+1$, то роблять висновок про андрогінність; індекс IS менший -1 , то робиться висновок про маскулінність; індекс IS більше $+1$ – про фемінінність. Як видно з рис.1, найвищий індекс маскулінності визначено для чоловіків, що за професією будівельники, найнижчий – економісти. Високий індекс IS, що наближається в сторону фемінінності отримали жінки-менеджери, низький – жінки-медики.

Психологічна маскулінність значною мірою пов'язана з індивідуалізацією особистості, тобто розвитком її від залежності (від середовища) до автономності, від конформності до вільного самовизначення. Становлення індивідуальності пов'язане з розвитком самосвідомості й волі. Це відбувається тоді, коли людина усвідомлює себе як представника певного історичного часу, спадкоємця певних культурних традицій, носія тих чи інших обдарувань і неповторних поворотів людської долі. У цій «універсальній» унікальності вона приймає своє життєве завдання, визначає покликання, в якому бачить переконливе звертання духовного світу тільки до неї.

Психологічна фемінінність пов'язана з децентрацією особистості, тобто зміщенням мотиваційно-ціннісної домінанти з егоцентричних і групоцентричних прагнень на універсально-милосердні та альтруїстичні. Причому децентрація базується на неусвідомлюваних процесах, виявляється безпосередньо в почуттях та бажаннях і не підлягає прямій вольовій регуляції. Відтак, децентрація відображає психологічну реальність філософського трактування розвитку душі (здатності до співпереживання та любові) як домінанти жіночого принципу [5].

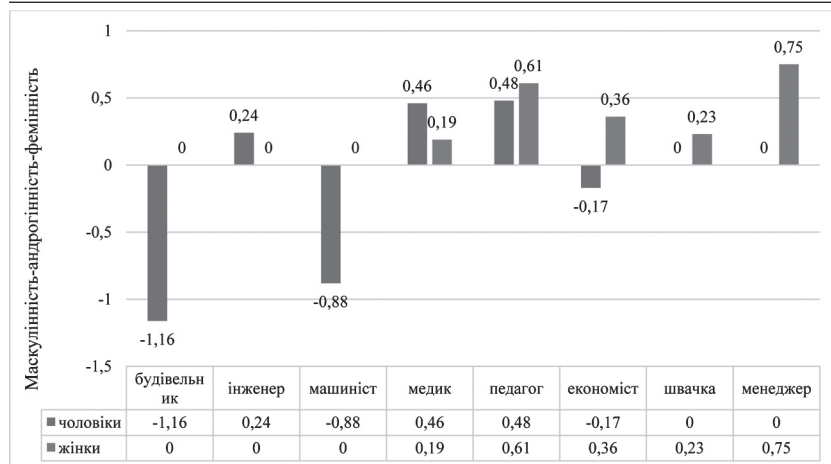


Рис. 1. Середні показники індексу IS для чоловіків та жінок різних професій

Для з’ясування гендерних особливостей професійної самореалізації проведено діагностики чоловічої (25 респондентів) та жіночої (25 респондентів) вибірок, сформованих за принципом випадкового відбору для порівняння таких показників, як задоволеність працею, суб’єктивне благополуччя, мотивація на успіх. Також для діагностики психологічної статі особистості застосовано методу С. Бем «Маскуліність-фемінність».

Для порівняння рівня задоволеності працею чоловіків і жінок використано непараметричні методи для двох незалежних вибірок – метод Манна-Уїтні та метод Уїлкоксона за допомогою комп’ютерної програми для статистичної обробки даних SPSS.

Згідно обчислень у Таблиці 1, $U_{емп} = 0,572$, тому $U_{емп} \geq 0,05$, а отже, гіпотеза H_0 автоматично відхиляється дослідником. Звідси можна зробити психологічний висновок про те, що гендерні відмінності щодо рівня задоволеності працею відсутні.

Таблиця 1

Статистики критерія*

	ZP	MU	SB
Статистика U Манна-Уїтні	283,500	290,000	222,000
Статистика W Уїлкоксона	608,500	615,000	547,000
Z	-,566	-,441	-1,760
Асимпт. знч. (двостороння)	,572	,659	,078

* Групуєча перемінна: ST (стать)

Методи Манна-Уїтні та Уїлкоксона також доцільно застосувати для визначення гендерних відмінностей щодо рівня суб'єктивного благополуччя і мотивації на успіх. Обчислення мотивації на успіх у Таблиці 1, $U_{\text{емп}} = 0,659$, тому $U_{\text{емп}} \geq 0,05$, а отже, гіпотеза H_0 автоматично відхиляється дослідником. Звідси можна зробити психологічний висновок про те, що гендерні відмінності щодо рівня мотивації на успіх відсутні.

Із обчислення суб'єктивного благополуччя у Таблиці 1 видно, що $U_{\text{емп}} = 0,078$, тому $U_{\text{емп}} \geq 0,05$, а отже, гіпотеза H_0 автоматично відхиляється дослідником. Звідси можна зробити психологічний висновок про те, що гендерні відмінності щодо рівня суб'єктивного благополуччя відсутні, хоча значення $U_{\text{емп}}$ досить наближене до 0,05, тому можна припустити про можливість прийняття дослідником як гіпотези H_0 , так і H_1 .

Таблиця 2

Співвідношення значень середніх арифметичних показників професійної самореалізації і психологічної статі чоловіків і жінок

Показники професійної самореалізації	Психологічна стать			
	Чоловіки		Жінки	
	М	А	Ф	А
суб'єктивне благополуччя	66,5	64,09	61,6	61,3
мотивація на успіх	17	13,91	12,6	13,95
задоволеність працею	19,5	21,17	20	21,65

Позначення в табл.: М – маскулінність; Ф – фемінність; А – андрогінність

Обчислені значення середніх арифметичних окремих показників професійної самореалізації особистості доцільно співвіднести із діагностованою психологічною статтю (табл. 2). Слід відмітити, що серед респондентів-чоловіків не було діагностовано фемінність як психологічну стать, у той час як серед респондентів-жінок – маскулінність, тому ця інформація в табл. 2 не фігурує. У чоловічій вибірці андрогінність діагностовано у 23 респондентів, маскулінність – у 2 респондентів; у жіночій вибірці андрогінність визначено у 20 респондентів, фемінність – у 5 респондентів.

Із табл. 3 видно, що у маскулінних чоловіків визначено вищий рівень мотивації на успіх, ніж у фемінних жінок, у той час, як андрогінні чоловіки і жінки мають однаковий показник середнього арифметичного показника мотивації на успіх. Слід відмітити, що андрогенні чоловіки і жінки отримали також вищі

значення середніх арифметичних, ніж маскулінні чоловіки та фемінні жінки.

Висновки. Отже, під поняттям «професійна самореалізація» розуміємо складний, багаторівневий процес реалізації особистісно-професійного потенціалу з наступним його опредметненням у професійній діяльності. Окреслено два основні підходи до порівняння чоловіків і жінок – біологічний та соціокультурний. Визначено особистісні якості, що входять в конструкти «фемінність» і «маскулінність».

Експериментально підтверджено зв'язок між професійною приналежністю і домінуванням маскулінності або фемінності досліджуваних. Для з'ясування гендерних особливостей співвіднесено діагностовану психологічну стать із такими показниками професійної самореалізації, як задоволеність працею, суб'єктивне благополуччя, мотивація на успіх. Для порівняння останніх у чоловіків та жінок використано математико-статистичні методи за допомогою SPSS. Зроблено психологічний висновок про відсутність гендерних відмінностей щодо мотивації на успіх та рівня задоволеності працею.

Список використаних джерел

1. Анциферова Л. И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрахама Маслоу / Л. И. Анциферова // Вопросы психологии. – 1973. – № 4. – С. 173–180.
2. Берн Ш. М. Гендерная психология / Шон Меган Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
3. Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека / В. А. Геодакян // Человек в системе наук. – М. : Наука. – 1989. – С. 171-189.
4. Гиллиган К. Место женщины в жизненном цикле мужчины / К. Гиллиган ; под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной // Хрестоматия феминистских текстов. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2000. – С. 166–186.
5. Здравомыслова О. М. Общество сквозь призму гендерных представлений / О. М. Здравомыслова // Женщина. Гендер. Культура. – М., 1999. – С. 184–192.
6. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М. : МГУ, 1987. – 207 с.
7. Петренко О. Б. Становлення гендерного підходу до освіти і виховання в українському суспільстві / О. Б. Петренко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в

- закладах освіти. – [Вип. 27]. – Рівне : РДГУ, 2003. – Ч. 1. – С. 110–120.
8. Профессиональная самореализация личности в современном обществе : монография / Под науч. ред. Е. В. Федосенко. – СПб. : Речь, 2009. – 121 с.
 9. Ходоров Н. Психодинамика семьи / Н. Ходоров // Хрестоматия феминистских текстов ; под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – Спб. : Дмитрий Буланин, 2000. – С. 140–165.
 10. Diekman A. B. Stereotypes as dynamic constructs : Women and men of the past, present, and future / A. B. Diekman, A. H. Eagly // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2000. – № 26. – PP. 1171–1188.
 11. Feingold A. Gender differences in personality : A meta-analysis / A. Feingold // Psychological Bulletin. – 1988. – Vol. 116. – PP. 429–456.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anciferova L. I. Psihologija samoaktualizirujushhejsja lichnosti v rabotahAbrahama Maslou // Voprosi psihologii. – 1973. – № 4. – S. 173–180.
2. Bern Sh. M. Gendernaja psihologija / Shon Megan Bern. – SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2001. – 320 s.
3. Geodakjan V. A. Teorija differenciacii polov v problemah cheloveka / V. A. Geodakjan // Chelovek v sisteme nauk. – M. : Nauka, 1989. – S. 171–189.
4. Gilligan K. Mesto zhenshhiny v zhiznennom cikle muzhchiny / K. Gilligan ; pod red. E. Zdravomyslovoj, A. Temkinnoj // Hrestomatija feministskih tekstov. – Spb. : Dmitrij Bulanin. – 2000. – S. 166–186.
5. Zdravomyslova O. M. Obshhestvo skvoz' prizmu gendernyh predstavlenij / O. M. Zdravomyslova // Zhenshhina. Gender. Kul'tura. – M., 1999. – S. 184–192.
6. Ivanova E. M. Osnovy psihologicheskogo izuchenija professional'noj dejatel'nosti / E. M. Ivanova. – M. : MGU, 1987. – 207s.
7. Petrenko O. B. Stanovlennja gendernogo pidhodu do osvity i vyhovannja v ukrai'ns'komu suspil'stvi / O. B. Petrenko // Onovlennja zmistu, form ta metodiv navchannja i vyhovannja v zakladah osvity. – [Vyp. 27]. – Rivne : RDGU, 2003. – Ch. 1. – S. 110–120.
8. Professional'naja samorealizacija lichnosti v sovremennom obshhestve : monografija / Pod nach. red. E. V. Fedosenko. – SPb. : Rech', 2009. – 121 s.

9. Hodorov N. Psihodinamika sem'i / N. Hodorov // Hrestomatija feministskih tekstov ; pod red. E. Zdravomyslovoj, A. Temkinoj. – Spb. : Dmitrij Bulanin, 2000. – S. 140–165.
10. Diekman A. B. Stereotypes as dynamic constructs : Women and men of the past, present, and future / A. B. Diekman, A. H. Eagly // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2000. – № 26. – PP. 1171–1188.
11. Feingold A. Gender differences in personality : A meta-analysis / A. Feingold // Psychological Buttelin. – 1988. – Vol. 116. – PP. 429–456.

I.A. Shestopal. Gender Peculiarities of Personality's Professional Self-Realization. The article defines the topicality of the chosen subject, which is related to the importance of studying and optimization of the process of professional self-realization of both sexes in terms of social progress. The latest studies of the chosen topic are analyzed according to the national and foreign researchers. The purpose of the article consists in the investigation of the psychological characteristics of professional men's and women's self-realization. The article analyzes such notions as «self-actualization», «professional self-realization», «gender», «masculinity», «femininity», etc. Two basic approaches to drawing a comparison between men and women, namely the biological and the socio-cultural approaches are distinguished. The main theories of the scientists are noted basing upon the aforementioned approaches. The hypothesis that career choices for men and women are connected with the domination of psychological sex – masculinity or femininity has been proved experimentally. Personal qualities that are included in the constructs of «femininity» and «masculinity» are systematized. To ascertain the gender peculiarities of professional self-realization, the level of motivation for success, job satisfaction, and integral index of job satisfaction are compared. Mathematical and statistical methods using SPSS are applied. A psychological conclusion that there are no gender differences in the level of job satisfaction and motivation for success was made. However, the researcher assumes the existence of gender differences in the level of men's and women's subjective well-being. The index values of the arithmetic mean of professional self-realization and psychological sex of men and women are correlated. Masculine men show a higher level of motivation for success than feminine women, while the androgynous men and women have the same index value of the arithmetic mean of motivation for success. Androgynous men and women also had higher indices compared to masculine men and feminine women.

Key words: personality, professional self-realization, profession, gender, gender peculiarities, masculinity, femininity, androgyny, motivation for success, subjective well-being, job satisfaction.

Received July 06, 2016

Revised September 12, 2016

Accepted October 09, 2016

Зміст і принципи психологічного «актуалізуючого інтерв'ю»

Shtepa O.S. The contents and principles of psychological «actualizing interview» / O.S. Shtepa // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 624–636.

О.С. Штепа. Зміст і принципи психологічного «актуалізуючого інтерв'ю». Особистість проінтерпретовано у ракурсі психологічної герменевтики як «дискурсивну особистість», яка є носієм реального життєвого досвіду та суб'єктом соціальних інтеракцій, характеризується «дискурсивною суб'єктністю», тобто здатністю виразити себе у тексті і як текст або наратив. На основі літературних даних про ускладнення реконструкції Я-дискурсу особистості наявним стагнующим досвідом зроблено припущення, що наслідком проблемного плину Я-дискурсу є втрачання людиною (спів-)авторської позиції у власній життєвій історії і під загрозою опиняється конструктивність ідентичності особи. Допущено можливість екстраполювання принципу журналістики щодо підвищення інтересу читача до інформації за її презентування способом інтерв'ю на застосування психологічного «актуалізуючого інтерв'ю» з метою поживлення Я-тексту особистості. Актуалізацію розглянуто у річищі мегаантропології як спрямованість людини на творчий розвиток і ставлення до Іншого як до неповторної особистості. Метою психологічного «актуалізуючого інтерв'ю» є організування процесу самоаналізу особистості задля здійснення нею рефлексії власного досвіду. Головними принципами психологічного «актуалізуючого інтерв'ю» визначено такі: підтримка впевненості людини у власній унікальності, трансформування ставлення до внутрішніх бар'єрів як до можливого опертя, розв'язання суперечностей у неконфліктний спосіб, а саме: формулюванням завдань саморозвитку, визначенням значущості для інших у модусі служіння. Виведено послідовність головних питань психологічного «актуалізуючого інтерв'ю». Результатом актуалізування, яке спрямовано на психологічні ресурси особистості, є авторська позиція особи відносно істини.

Ключові слова: психологічне «актуалізуюче інтерв'ю», Я-дискурс особистості, збалансовування аспектів досвіду, позиція особи відносно істини, унікальність, ставлення до внутрішніх бар'єрів, співвідношення відповідальності і свободи, колізії життєвої історії особистості.

Е. С. Штепа. Содержание и принципы психологического «актуализирующего интервью». Личность проинтерпретировано в ракурсе психологической герменевтики как «дискурсивную личность», которая является носителем реального жизненного опыта и субъектом социальных интеракций, характеризуется «дискурсивной субъектностью», то есть способностью выразить себя в тексте и как текст или нарратив. На основе литературных данных о трудностях реконструкции Я-дискурса личности, связаны со стагнирующим опытом, сформулировано предположение о том, что следствием проблемного развертывания Я-дискурса является утрата человеком (со-)авторской позиции относительно собственной жизненной истории, а также под угрозой оказывается конструктивность идентичности личности. Обоснована возможность экстраполяции принципа журналистики относительно повышения интереса читателя к информации за счёт её презентации способом интервью на применение психологического «актуализирующего интервью» с целью оживления Я-дискурса личности. Актуализацию рассмотрено в русле мета-антропологии как направленность человека на творческое развитие и отношение к Другому как к уникальной личности. Целью психологического «актуализирующего интервью» является организация процесса самоанализа личности для создания предпосылок осуществления ею рефлексии своего опыта. Сформулированы такие главные принципы психологического «актуализирующего интервью»: поддержка уверенности личности в собственной уникальности, трансформирование отношения к внутренним барьерам как к возможным опорам, разрешение противоречий неконфликтным способом, а именно: формулированием заданий саморазвития, определением значимости для других в модуле служения. Обоснована последовательность вопросов психологического «актуализирующего интервью». Результатом актуализации, направленной на психологические ресурсы личности, должна стать авторская позиция человека относительно истины.

Ключевые слова: психологическое «актуализирующее интервью», Я-дискурс личности, сбалансирование аспектов опыта, позиция личности относительно истины, уникальность, отношение к внутренним барьерам, соотношение ответственности и свободы, коллизии жизненной истории личности.

Постановка проблеми. У сучасній психології особистості до-свід визначають головним концептом, що дає змогу різнобічно схарактеризувати людину. Аналізувати аспекти та конфігурації досвіду особистості стає можливим у проекті культурної психології, що застосовує методи психологічної герменевтики.

У ракурсі психологічної герменевтики особу інтерпретують як «дискурсивну особистість», яка є носієм реального життєвого досвіду та суб'єктом соціальних інтеракцій, характеризується «дискурсивною суб'єктністю», тобто здатністю виразити себе у

тексті [17, С. 21] і як текст або наратив [9]. Науковці неklasичного вектора психології вважають, що саме у життєвій історії розкривається індивідуальність людини, її ідентичність [9]. На думку Д. Макадамса, людина виявляє себе як співавтор власної життєвої історії разом із соціокультурним контекстом, до якого вбудовано її життя [9, С. 137].

З погляду психологічної герменевтики, підтримання людиною авторської позиції у життєвому дискурсі є одним з головних завдань особистості. Причиною деавторизації вважають ускладнення реконструкції особистісного Я-дискурсу наявним стагнующим досвідом [17, С.15]. Розв'язання окресленої проблеми можливе, на наш погляд, за допомогою пошкваллення, актуалізації Я-дискурсу особистості, що уможливила б реавторизацію людини у власній життєвій історії.

Метою наукової розвідки теоретичного спрямування постало визначення контенту поняття «актуалізація Я-дискурсу особистості», а метою статті – представлення змісту і принципів психологічного «актуалізуючого інтерв'ю» як прийому пошкваллення Я-дискурсу особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У психології актуалізацію тлумачать у широкому значенні як відтворення наявних у людини знань, умінь, певних психічних процесів, а також переведення їх з потенційного стану в актуальну дію [20, С.20]. За Н. Хамітовим, «актуалізація особистості – це розкриття глибинних можливостей людини у творенні свого життя», а також «творчий розвиток і взаємодія з іншими особистостями за моделлю «Я – Ти» [21, С.252]. Актуалізація є результатом «стратегії спілкування аналітика й пацієнта на рівні світоглядного діалогу» [21, С.252]. А. Ленгле, здійснюючи огляд персонального екзистенційного аналізу, розглядає актуалізацію у контексті буття особистості як зустріч людини з самою собою та Іншим. Екзистенційним психологом обґрунтовано, що для актуалізації буття особистості необхідний діалог (за Є. Старовойтенко [15]). Найповніше концепцію діалогу розкрито М. Бахтіним, на погляд якого особа може включитися у діалог (як внутрішній, так і «зовнішній») лише відчуваючи свободу, саме у діалозі взаємодія людей набуває статусу події (за А. Кошйовим [5, С.4,7]). Подію визначають як злам стабільної ситуації [17, С.145], причиною якого допускають екзистенційну ситуацію-виклик, а наслідком – необхідність реінтерпретації досвіду. Свободу і відповідальність простежують як екзистенційну даність, актуалізація якої є однією з ознак екзистенційного вибору [12, С.155].

Стан, при якому в людини найбільше свободи і максимальна кількість виборів, Ф. Майленова означає як ресурсний. Авторкою концепції асистованого морального вибору виведено, що ресурси є наслідком інтерпретації людиною власних «страждано-обмежень» у нові можливості [8, С.383-384]. Практикуючим гештальт-терапевтом Н. Рубштейн доведено, що відревізований досвід людини стає одним з її значущих ресурсів – мудрістю [18, С.203-204]. Проживання людиною екзистенційних проблем, пов'язаних з переосмисленням страждання, стає підставою для формування екзистенційного досвіду, актуалізування якого супроводжується значною напругою внутрішніх ресурсів [22, С.456]. Розв'язання екзистенційних проблем називають життєвим завданням [1], що реалізується шляхом інтерпретації та реінтерпретації системи конструктів «Я – світ». Результатом особистісно-розвивальної роботи (саморозвитку) психологи екзистенційного напрямку вбачають «здатність особистості жити і діяти в умовах невизначеності не прагнучи (марно) уникати помилок, реагуючи на них розвитком» [7, С. 59].

Здатність створювати дискурси, а не підкорюватися їм чи репродуктивно відтворювати, пов'язують з авторською суб'єктною позицією відносно досвіду та вважають характеристикою дискурсивного суб'єкта [17, С.21], який має доступ до власних інтерпретаційних ресурсів. Саме на процесах (ре)інтерпретації життєвого досвіду базується авторство особистості, що «передбачає створення проекту Я» [17, С.24]. М. Колпаковою, авторкою дискурсивної психології, підкреслено, що унікальність особистості визначається наявністю внутрішнього діалогу, який актуалізується внаслідок діалогу «зовнішнього» з особою, яка зайняла позицію «домінанти на Співбесідникові» [4, С.41, 43, 44].

Прикметно, що акцентування особливостей особистості та її життєвих цінностей вбачають у такій діалогічній формі отримання й представлення інформації, як психологічне інтерв'ю-портрет [19, С.98,99]. У психології інтерв'ю є одним з якісних методів отримання інформації [16, С.91]. У журналістиці інтерв'ю розглядають як особистісно зорієнтований дискурс [6, С.77], специфічну форму взаємодії, у якій знання народжується у діалозі, а комунікативна ініціатива може бути передана респонденту [6, С.73,74]. А. Максимов характеризує інтерв'ю, як жанр життя, спосіб життя людини, яка прагне пізнавати світ і себе; найефективніший спосіб знищити самотність і наблизитися до щастя; універсальний спосіб просвіти і актуалізації [10, С.11,

12, 14, 181]. Умовами інтерв'ю А. Максимов називає відчуття себе вільними тих, хто бере у ньому участь, позиція інтерв'юера як співбесідника, розпізнавання респондентом значущості події власного життя та здатність здійснити вибір. Журналіст перекоаний, що завданням інтерв'ю є допомога людині відчутти власну унікальність та неповторність власного життя, а ефектом хорошого інтерв'ю вважає появу думки-відкриття як у респондента, так і в інтерв'юера [10, С. 41, 59, 114], [11, С. 24, 28].

Основний матеріал та результати дослідження. Результатом наукового дрейфу у просторі «особистість – діалог – актуалізація» стало окреслення контенту поняття «актуалізація Я-дискурсу особистості» через концепти діалогу, інтерв'ю, свободи і відповідальності, екзистенційного досвіду, вибору, ресурсів, життєвих завдань, авторської позиції відносно досвіду. Розкритий зміст поняття «актуалізація Я-дискурсу особистості» дав нам змогу сформулювати припущення, що прийомом реавторизації людини у власній життєвій історії є психологічне «актуалізуюче інтерв'ю».

Ми визначаємо психологічне «актуалізуюче інтерв'ю» як вид структурованого інтерв'ю, метою якого є організування процесу самоаналізу особистості задля здійснення нею рефлексії власного досвіду.

Учасниками психологічного «актуалізуючого інтерв'ю» є психолог, який виконує функції інтерв'юера, та клієнт, який є респондентом. Водночас застосування цього інтерв'ю можливе в педагогічній та управлінській практиці. За класифікацією головних технологій психологічного консультування, професійна позиція психолога у психологічному «актуалізуючому інтерв'ю» це – співбесідник [14]. У ролі співбесідника психолог-консультант не окреслює заздалегідь результату, відповіді, до якої має прийти респондент, а міркує, філософствує разом з особою.

Як головні принципи психологічного «актуалізуючого інтерв'ю» нами виокремлено такі:

- принципова зумовленість можливості актуалізації самоактуалізацією особистості. Це положення є засадничим для обґрунтування ефективності пошуків Я-дискурсу особистості її готовністю до самоактуалізування, тобто здійсненням внутрішньої роботи над собою за допомогою рефлексії;
- підтримка впевненості людини у власній унікальності. Реалізування цього принципу передбачає визнання особливості і цінності життєвого досвіду співбесідника, від-

- сутність порівнянь життєвих ситуацій респондента з обставинами життя інших людей;
- розкриття аспекту ставлення до внутрішніх бар'єрів як до можливого опертя. Задум цього положення у тому, щоб продемонструвати респонденту недоцільність заперечення ним частини власної життєвої практики. Натомість переконати у значущості використання минулого досвіду як можливостей, які вже є у розпорядженні;
 - мотивування до розв'язання суперечностей у неконфліктний спосіб, зокрема формулюванням завдань саморозвитку. Це положення зорієнтовано на отримання респондентом досвіду бути у складній ситуації. Не сприймати труднощі як стан, з якого слід негайно вийти у будь-який прийнятний спосіб, а прийняти виклик невизначеності, навчитися формулювати й зараховувати власну відповідь на невирішувану задачу як крок до самоздійснення;
 - мотивування до визначення значущості для інших у мودусі служіння. У цьому принципі розкрито систему координат самовизначення респондента – визнання власної інтенції та готовність зробити особистісний внесок у співпрацю з іншими;
 - надання особистості прерогатив щодо вибору змінюватися на основі нового досвіду чи залишатися у статус-кво. Це принцип підкреслює пріоритет респондента щодо ініціативи у самозміні та відповідальності за реалізацію «проєкту Я».

Пожвавлення Я-дискурсу особистості можливе при доступі до ресурсів дискурсу, який можна здійснити через механізми актуалізації ресурсів самоздійснення особи: механізм переоцінки принципів, механізм прийняття рішення щодо співпричетності, механізм долаання дилеми, механізм уможливлення авторської позиції [23].

Запитання психологічного «актуалізуючого інтерв'ю» ставляться особистості у ситуації, за якої їй необхідно виконати певне завдання. Послідовність питань є такою: 1) на скільки впевнено ви себе почуваєте у зв'язку з поставленим перед вами завданням? 2) пригадайте декілька випадків з вашого життя, коли ви успішно справлялися із завданням, яке спочатку видавалося доволі складним? 3) а якщо поставлене перед вами завдання – це ваш шанс реалізувати власний потенціал, відкрити його нові грані, надихнути чи підтримати інших, зробити життя цікавішим? 4) що важливого для себе ви бачите у виконанні цього завдання?

5) ймовірно, що у вас є досвід, коли ваші спроби виявити себе по-різному були сприйняті іншими. Пригадайте ситуації, коли інші були прихильні до вас, підтримували вас, пишалися вами. Можливо, були випадки, коли вас не розуміли; 6) вкажіть ті внутрішні бар'єри, обмеження, через які ви сумніваєтеся у власній готовності виконати завдання; 7) а якщо ці бар'єри використати як опори для виконання завдання? Наприклад, як можливість опертися на паркан, аби його перескочити; 8) якби ви не опинилися перед складним завданням, а зробили вибір – бути у ситуації, коли можна виконати поставлене перед вами завдання, чому б ви хотіли навчитися? 9) на ваш погляд, які саме ваші психологічні ресурси можна задіяти для успішного виконання завдання? Вкажіть їх; 10) на ваш погляд, що важливого може відбутися внаслідок того, що саме ви виконаєте завдання? 11) які ваші переконання ви зможете втілити у життя, виконавши завдання? 12) сформулюйте ціль поставленого перед вами завдання так, щоб вам було ясно, чим, виконане вами завдання може бути корисно іншим? 13) як ви самі можете змінитися, якщо виконаєте завдання? Які з цих змін є значущими для вас? Як саме ви можете охарактеризувати зв'язок між бажаною самозмінною і виконанням завдання? 14) які ваші психологічні ресурси ви підсилите і вкложите у виконання завдання? 15) сформулюйте чіткіше, для чого саме ви виконуватимете завдання? 16) як ви дізнаєтеся, що ваша мета реалізована?

Результатом актуалізування, яке спрямовано на психологічні ресурси особистості, має постати авторська позиція особи. Науковці напряму психологічної герменевтики вважають, що авторство вибудовується відносно особистого досвіду та виявляється у показниках осмисленості життєвого досвіду та самоприйнятті [17, С.24, 127]. Вважаємо, що особа може відчувати себе автором власних вчинків та співавтором контенту соціокультурної ситуації. Відтак, актуалізованість Я-дискурсу особистості ми визначаємо як збалансовування аспектів досвіду відносно істини. Аспектами досвіду ми приймаємо п'ять площин ставлення людини до себе та інших, схарактеризованих Р. Меєм, а саме: експлуатація, маніпуляція, суперництво, інтеграція, турбота (за Н. Нізовських, [13, С.34]). Збалансовуючим важелем ми вбачаємо совість людини, оскільки саме в ній представлені усі три компоненти екзистенційного досвіду [3, С.110], у площині якого особистість приймає та відповідає на виклик.

Істина у філософському трактуванні постає як відповідність суджень до реальності [2, С.34]), узгодженість Я-дискурсу осо-

бистості до задуму Творця. Тому припускаємо, що відносно істини людина може обирати одну з позицій, які охарактеризував французький філософ Ж. Дідьє [2, С.166]: філософа, який присвячує себе пошуку істини; мудреця, який втілює у життя вчення про істину власними вчинками; пророка, який передбачає і віщує істину; героя, який долає перешкоди на шляху до істини. Ймовірно, що впродовж життя особа перебуває у різних аспектах відносно істини, що зумовлено різними чинниками. Водночас, ми схильні інтерпретувати збалансованість аспектів досвіду відносно істини як тип психологічної ресурсності особистості.

На відміну від екзистенціального аналізу авторства А. Ленгле, прийом психологічного «актуалізуючого інтерв'ю» може бути застосований як за психологічного консультування, так і у ситуаціях мотивування до навчання чи виконання професійних завдань, а також спрямований на формування психологічної компетентності особи щодо самоактуалізування. Принципи психологічного «актуалізуючого інтерв'ю» співзвучні до позиції терапевта у людиноцентрованому підході К. Роджерса, водночас прийом дає змогу не лише створити умови безоцінкового прийняття особи, а й підтримувати її у здійсненні саморозвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Визначено контент поняття «актуалізація Я-дискурсу особистості», що дало змогу аргументувати психологічне «актуалізуюче інтерв'ю» як прийом реавторизації людини у власній життєвій історії. Психологічне «актуалізуюче інтерв'ю» визначено як вид структурованого інтерв'ю, метою якого є організування процесу самоаналізу особистості задля здійснення нею рефлексії власного досвіду. Сформульовано головні принципи реалізації та послідовність запитань психологічного «актуалізуючого інтерв'ю». Перспективи дослідження ми бачимо в емпіричній реалізації прийому психологічного «актуалізуючого інтерв'ю» та аналізі його результатів.

Список використаних джерел

1. Бьюдженталь Джеймс Ф. Предательство человечности: миссия психотерапии по восстановлению нашей утраченной идентичности : [Электронный ресурс] / Джеймс Ф. Бьюдженталь [пер. с англ.] // Эволюция психотерапии: В 3-х т. – М. : «Класс», 1998. – Т.3. – С.180–207. – Режим доступа:<http://psylib.org.ua/books/_bugen01.htm>.
2. Дидье Ж. Философский словарь [пер. с фр.] / Жюлиа Дидье. – М. : Междунар. отношения, 2000. – 544 с.

3. Знаков В. В. Тезаурусное и нарративное понимание событий как проблема психологии человеческого бытия / В. Знаков // Методология и история психологии. – Вып. 3. – Том 5. – 2010. – С.105–119.
4. Колпакова М. Ю. Введение в диалогическую психологию / Марианна Юрьевна Колпакова. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. – 256 с.
5. Копьёв А. Ф. Концепция диалога М.М. Бахтина в её приложении к психологической практике : [Электронный ресурс] / А. Копьёв // Теория и методология. – Режим доступа:<psyjournals.ru/files/62955/kip_2013_koryov.pdf>.
6. Лапшина А. Ю. Коммуникативная ситуация нарративного интервью / Анастасия Юрьевна Лапшина : [Электронный ресурс]//Вестник СамГУ. 2008. №63. – Режим доступа:<<http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-situatsiya-narrativnogo-intervyu>>.
7. Леонтьев Д. А. Личностные изменения как результат жизнетворческой работы /Дмитрий Алексеевич Леонтьев, Алеся Евгеньевна Миюзова / Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24. – № 1. – С. 44–63.
8. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Фарида Габделхаковна Майленова. – М. : «КСП+», 2002. – 416 с.
9. Макадамс Д. П. Психология жизненных историй / Дэн Макадамс [пер. англ.] // Методология и история психологии. – 2008. – Т.3. – Вып.3. – С.135–166.
10. Максимов А. М. Общение : в поисках общего / Андрей Маркович Максимов. – СПб. : Питер, 2013. – 208 с.
11. Максимов А. М. Психофилософия 2.0. Книга для тех, кто устал бояться / Андрей Маркович Максимов. – СПб. : Питер, 2014. – 288с.
12. Мерсиянова А. П. Основные признаки экзистенциального выбора : [Электронный ресурс] / А. П. Мерсиянова // Психология и педагогика. – 2009. – Режим доступа : <<http://cyberleninka.ru>>. – Мова рос.
13. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование личностного саморазвития : монография / Нина Аркадьевна Низовских. – М.-Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 405 с.
14. Основные технологии психологического консультирования : [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<<http://www.psychologos.ru/articles/view>>.

15. Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под научной редакцией Старовойтенко Е.Б. и Шадрикова В.Д. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2009. – С.356–382.
16. Психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Т. Б.Партико, С. Л. Грабовська, А. О. Вовк та ін.; за заг. ред. Т. Б. Партико. – К. : Ін Юре, 2014. – 664 с.
17. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.
18. Рубштейн Н. Полный тренинг по развитию уверенности в себе. 73 упражнения, которые сделают вас абсолютно уверенным человеком / Н. Рубштейн. – М. : Эксмо, 2009. – 224 с.
19. Сахнова Е. Б. Жанр интервью и его модификации / Е. Б. Сахнова // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. – 2013. – Т. 13. – Вып. 4. – С.98–103.
20. Современный психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 490 с.
21. Хамітов Н. Історія філософії. Проблема людини та її меж [навч. посібн.] / Н. Хамітов, Л. Гармаш, С. Крилова. – К. : Наукова думка, 2000. – 271 с.
22. Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Том 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 584 с.
23. Штепа О. С. Магістральні механізми актуалізації психологічних ресурсів / Олена Станіславівна Штепа // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип.33. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С.584–600.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bjudzhtental Dzhejms F. Predatel'stvo chelovechnosti: missija psihoterapii po vosstanovleniju nashej utrachennoj identichnosti : [Elektronnij resurs] / Dzhejms F. Bjudzhtental

- [per. s angl.] // Jevoljucija psihoterapii: V 3-h t. – M. : «Klass», 1998. – T.3. – S.180–207. – Rezhim dostupu:<http://psylib.org.ua/books/_bugen01.htm>.
2. Dide Zh. Filosofskij slovar [per. s fr.] / ZhJulia Dide. – M. : Mzhdunar. Otnoshenija, 2000. – 544 s.
 3. Znakov V. V. Tezaurusnoe i narrativnoe ponimanie sobytij kak problema psihologii chelovecheskogo bytija / V. Znakov // Metodologija i istorija psihologii. – Vyp. 3. – Tom5. – 2010. – S.105–119.
 4. Kolpakova M. Ju. Vvedenie v dialogicheskuju psihologiju / Marianna Jurevna Kolpakova. – M. : «Kanon+» ROOI «Reabilitacija», 2013. – 256 s.
 5. Kopjov A. F. koncepcija dialoga M.M. Bahtina v ee prilozhenii k psihologicheskoj praktike / A. Kop'ev // Teorija i metodologija [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu:<psyjournals.ru/files/62955/kip_2013_kopyov.pdf>.
 6. Lapshina A. Ju. Kommunikativnaja situacija narrativnogo intervju : [Elektronnij resurs] / Anastasija Jur'evna Lapshina // Vestnik SamGU. 2008. №63. – Rezhim dostupu:< <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-situatsiya-narrativnogo-intervyu>>.
 7. Leontev D. A. Lichnostnye izmenenija kak rezultat zhiznetvorcheskoj raboty / Dmitrij Alekseevich Leontev, Alesja Evgen'evna Mijuzova / Konsultativnaja psihologija i psihoterapija. – 2016. – T. 24. – № 1. – S. 44–63.
 8. Majlenova F. Vybor i otvetstvennost v psihologicheskom konsultirovanii / Farida Gabelhakovna Majlenova. – M. : «KSP+», 2002. – 416 s.
 9. Makadams D. P. Psihologija zhiznennyh istorij / Djen Makadams [per. angl.] // Metodologija i istorija psihologii. – 2008. – T.3. – Vyp.3. – S.135–166.
 10. Maksimov A. M. Obshhenie : v poiskah obshhego / Andrej Markovich Maksimov. – SPb. : Piter, 2013. – 208 s.
 11. Maksimov A. M. Psihofilosofija 2.0. Kniga dlja teh, kto ustal bojat'sja / Andrej Markovich Maksimov. – SPb. : Piter, 2014. – 288 s.
 12. Mersijanova A. P. Osnovnye priznaki jekzistencijalnogo vybora / A. P. Mersijanova // Psihologija i pedagogika. – 2009 [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <<http://cyberleninka.ru>>.
 13. Nizovskih N. A. Chelovek kak avtor samogo sebja: psiho-semanticeskoe issledovanie lichnostnogo samorazvitija :

- monografija / Nina Arkad'evna Nizovskih. – M.-Berlin : Direkt-Media, 2014. – 405 s.
14. Osnovnye tehnologii psihologicheskogo konsultirovanija [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <<http://www.psychologos.ru/articles/view>>.
 15. Psihologija ndividualnosti: Novye modeli i koncepcii / pod nauchnoj redakciej Starovojtenko E.B. i Shadrikova V.D. – M. : Moskovskij psihologo-socialnyj institut, 2009. – S.356–382.
 16. Psykholohiya: pidruch. dlya stud. vyshch. navch. zakl. / T. B. Partyko, S. L. Hrabovska, A. O. Vovk ta in.; za zah. red. T. B. Partyko. – K. : In Yure, 2014. –664 s.
 17. Rozuminnya ta interpretatsiya zhyttyevoho dosvidu yak chynnyk rozvytku osobystosti : monohrafiya / za red. N. V. Chepelyevoyi. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2013. – 276 s.
 18. Rubshtejn N. Polnyj trening po razvitiju uverennosti v sebe. 73 uprazhnenija, kotrye sdelayut vas absoljutno uverennym chelovekom / N. Rubshtejn. – M. : Jeksmo, 2009. – 224 s.
 19. Sahnova E. B. Zhanr intervju i ego modifikacii / E. B. Sahnova // Izvestija Saratovskogo universiteta. Nov. ser. Ser. Filologija. Zhurnalistika. – 2013. – T. 13. – Vyp. 4. – S.98–103.
 20. Sovremennyj psihologicheskij slovar / pod red. B. G. Meshherjakova, V. P. Zinchenko. – SPb. : prajm-EVROZNAK, 2006. – 490 s.
 21. Khamitov N. Istoriya filosofiyi. Problema lyudyny ta yiyi mezh [navch. posibn.] / N. Khamitov, L. Harmash, S. Krylova. – K. : Naukova dumka, 2000. – 271 s.
 22. Chelovek, subekt, lichnost v sovremennoj psihologii. Materialy Mezhdunarodnoj konferencii, posvjashhennoj 80-letiju A. V. Brushlinskogo. Tom 1 / otv. red. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. – M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2013. – 584 s.
 23. Shtepa O. S. Mahistralni mekhanizmy aktualizatsiyi psykholohichnykh resursiv / Olena Stanislavivna Shtepa // Problemy suchasnoyi psykholohiyi : Zbirnyk naukovykh prats Kamyanets-Podilskoho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny / za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufriyevoyi. – Vyp.33. – Kamyanets-Podilskyy : Aksioma, 2016. – S.584–600.

O.S. Shtepa. The contents and principles of psychological «actualizing interview». Personality is interpreted from the perspective of psycho-

logical hermeneutics as a «discursive personality», which is the carrier of a real life experience and the subject of social interactions, it is characterized by a «discursive subjectivity», i.e. the ability to express itself in a text and as a text or narrative. Based on the literature data concerning the complication of reconstruction of Self-discourse of a personality under the present stagnant experience, we made an assumption that the consequence of the problematic flow of the Self-discourse is the loss of a person's (co-)author's position in his own life story and it threatens the constructiveness of a person's identity.

We assumed that there is a possibility of extrapolating the principle of journalism of increasing a reader's interest in some information by presenting it in a form of an interview on the application of psychological «actualizing interview» aiming at reviving a personality's Self-text. The actualization is considered in line with the metaanthropology as the orientation of a personality on the creative development and as a relationship with Other as with a unique person. The purpose of the psychological «actualizing interview» we stated to be the organization of process of self-analysis for creation the reasons of realization themselves reflection experience. The main principles of psychological «actualizing interview» were defined to be the following: the support of a human's confidence in its own uniqueness, the transformation of the relationship to the internal barriers as to a possible support, the resolution of conflicts in a peaceful way, namely: the wording of the task of self-development, determination of significance for the other in modus of service. The result of actualizing, which is aimed at the psychological resources of the personality, is the author's position of a person relative to truth.

Key words: psychological «actualizing interview», Self-discourse of a personality, balancing the aspects of an experience, the position of a personality toward truth, uniqueness, relation to the internal barriers, the balance of the responsibility and the freedom, conflicts of a person's life story.

Received July 16, 2016

Revised September 08, 2016

Accepted October 09, 2016

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН

Shcherbyna V.L. Methodological aspects of research of processes of socialization in the conditions of modern social changes / V.L. Shcherbyna // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 637–650.

В.Л. Щербина. Методологічні аспекти дослідження процесів соціалізації в умовах сучасних суспільних змін. У статті розглянуто методологічні перспективи використання постнекласичної парадигми психологічного дослідження відносно вивчення процесів соціалізації і формування цілісності особистості в умовах сучасності. Постнекласичний підхід, який набув розвитку в гуманістичній психології, розглядається з точки зору його можливостей для отримання знання, наближеного до конкретно-всезагального рівня процесу соціалізації. Проблему розглянуто як на теоретичному, так і прикладному рівнях. Автор ілюструє ефективність постнекласичної методології на прикладі результатів емпіричного дослідження процесів соціалізації студентства України, яке було проведено дослідницькою групою факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка у 2014-2016 рр. Автор робить висновок відносно того, що постнекласична стратегія формування теоретичної та емпіричної складових програми дослідження процесу соціалізації особистості та досягнення нею стану цілісності в умовах сучасного суспільства має значний евристичний потенціал. Згідно з цим у рамках постнекласичних підходів можна створювати теоретичні моделі, які дозволяють формулювати гіпотези і створювати емпіричний інструментарій, чутливий до процесів соціалізації на більш конкретному (особливому) рівні. На основі постнекласичного підходу також відкривається перспектива в емпіричних дослідженнях наблизитись до конкретно-всезагального рівня знання про формування цілісності особистості. Така можливість є значущою з точки зору необхідності формування практично орієнтованого знання щодо процесів соціалізації особистості в умовах сучасного суспільства з його багатомірністю та високим рівнем ризиків соціалізації, обумовлених інституційною кризою. Подальший розвиток психологічного знання щодо формування цілісності особистості у постнекласичній методології нау-

кового пізнання зробить більш ефективними та цілеспрямованими процеси соціальної роботи та психологічної допомоги в умовах сучасного суспільства.

Ключові слова: сучасне суспільство, інституційна криза, постнекласична психологія, постнекласична методологія, соціалізація особистості, цілісність особистості.

В.Л. Щербина. Методологические аспекты исследования процессов социализации в условиях современных общественных изменений. В статье рассмотрены методологические перспективы использования постнеклассической парадигмы психологического исследования применительно к изучению процессов социализации и формирования целостности личности в условиях современности. Постнеклассический подход, который получил развитие в гуманистической психологии, рассматривается с точки зрения его возможностей для получения знания, приближенного к конкретно-всеобщему уровню процесса социализации. Проблема рассматривается как на теоретическом, так и прикладном уровнях. Эффективность постнеклассической методологии автор иллюстрирует на примере результатов эмпирического исследования процессов социализации студенчества Украины, проведенного исследовательской группой факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко в 2014-2016 гг. Автор делает вывод относительно того, что постнеклассическая стратегия формирования теоретической и эмпирической составляющих программы исследования процесса социализации личности и достижения ею состояния целостности в условиях современного общества имеет значительный эвристический потенциал. Согласно этого в рамках постнеклассического подхода можно создавать теоретические модели, которые предоставляют возможность формулировать гипотезы и создавать эмпирический инструментарий, чувствительный к процессам социализации на более конкретном (особенном) уровне. На основе постнеклассического подхода также открывается перспектива в эмпирических исследованиях приблизиться к конкретно-всеобщему уровню знания о формировании целостности личности. Такая возможность является значимой с точки зрения необходимости формирования практически ориентированного знания относительно процессов социализации личности в условиях современного общества с его многомерностью и высоким уровнем рисков социализации, обусловленным институциональным кризисом. Дальнейшее развитие психологического знания относительно формирования целостности личности в постнеклассической методологии научного познания сделает более эффективными и целеустремленными процессы социальной работы и психологической помощи в условиях современного общества.

Ключевые слова: современное общество, институциональный кризис, постнеклассическая психология, постнеклассическая методология, социализация личности, целостность личности.

Постановка проблеми. Суспільства початку XXI ст. перебувають у стані перманентної інституційної кризи. Цінності, норми та процедури їх засвоєння, що були вироблені у попередню історичну добу, втрачають свою актуальність та дієвість під впливом змін техногенного та соціогенного характеру. В новому соціальному середовищі змінились фундаментальні чинники соціалізації особистості, адже процеси соціальної взаємодії в умовах інформаційного суспільства затребують в якості визначальних не стільки навички продуктивної праці або споживання, скільки здатності людини до соціальної комунікації. Становлення потреб і навичок інформаційного обміну як інструменту формування комунікативного профілю особистості в умовах інформаційного суспільства є чинником, що визначає її місце та роль у соціальній взаємодії. Психічний розвиток особистості і соціально-психологічні процеси, що відбуваються у її безпосередньому оточенні, також орієнтовані на вироблення таких життєвих навичок. Слід зважати ще і на те, що, на відміну від попередньої індустриальної доби, за якої особистість формувалася як носій соціальних якостей, необхідних для участі у великих стандартизованих соціальних системах «виробництва» суспільної праці та війни, соціум, організований навколо процесів споживання та комунікації, виглядає не таким сталим та «жорстким». У новітніх суспільствах особистість не знаходиться в умовах тотального соціального контролю з боку спеціалізованих систем, насамперед, освіти, виховання, інституцій масової пропаганди тощо. Індивід вивільняється з-під їх настирливої «опіки», водночас страждаючи від цього, адже тим самим він позбавляється важливих інституційних ресурсів для соціалізації в суспільних процесах. Життєтворча драма особистої соціалізації, що розгорталася навколо засвоєння-незасвоєння визначених та кодифікованих цінностей і норм поведінки в суспільстві, змінюється на драму невизначеності індивідуальної поведінки в умовах відсутності визначених нормативних вимог, що надають доступ до інституційних ресурсів задоволення особистих життєвих потреб. Розвиток мереж кіберкомунікативної комунікації, економічна та політична глобалізація не дозволяють державі та недержавним організаціям як традиційним суб'єктам, що організують процеси соціального контролю, здійснювати його у критично важливій галузі – кіберкомунікативному інформаційному просторі. Відкритість культурній різноманітності світу робить національні культурні коди не виключними у формуванні процесу соціалізації особистості, поява і розвиток сегменту «гло-

бальної культури» (у вигляді стандартизованих шоу, індустрії мережевих онлайн-ігор тощо) призвела до появи нового, глобалізованого рівня соціальної взаємодії, в рамках якого також відбувається соціалізація сучасного індивіда. Така суттєва історична зміна суспільного середовища спричинила появу низки викликів процесам соціалізації особистості, та, зокрема, досягнення нею стану цілісності як необхідної умови повноцінної соціальної суб'єктності індивіда як агента соціальної взаємодії. Необхідність формування цілісності особистості є важливою також і з огляду на ефективне утворення соціальних зв'язків у рамках суспільства – національного цілого. Для України це особливо актуально, оскільки наше суспільство знаходиться ще й у стані соціальної трансформації, переходу до нових форм організації суспільного життя. Психологія особистості, соціальна психологія постали перед необхідністю вироблення нового знання щодо специфіки соціалізації особистості та досягнення нею стану цілісності, що й *визначає актуальність теми*, розгляду якої присвячено пропоновану Вашій увазі статтю.

Аналіз останніх досліджень. Процес формування цілісної особистості у корпусі гуманітарного пізнання досліджується як міжпредметна галузь, окремі його сторони вивчаються в рамках предметних галузей філософії, соціології, психології та педагогіки. Історично концепт «цілісності особистості» формується в роботах таких філософів, як І. Киреевський, О. Хомяков, В. Соловйов, М. Бердяєв, М. Лосський та Л. Карсавін, які використовують це поняття для позначення виключно духовного стану людини. Окремого розвитку адже поняття віднайшло в царині філософської антропології, а саме в роботах М. Шелера, Г. Плесснера, А. Гелена, Е. Кассіра. В сучасній соціології проблеми цілісності особистості розглядаються з точки зору подолання інституційної кризи суспільств модерну та переходу до інформаційного суспільства. Можна назвати дослідження відомих західних соціологів Д. Белла, З. Баумана, Н. Смелзера, О. Тоффлера. На пострадянському просторі певний доробок сформовано в роботах І. Ю. Кисельова, В. В. Малахова, В. О. Матусевич, К. Г. М'яло, Н. М. Федотової, В. Г. Полохала, І. М. Попової, І. М. Раствої, А. Г. Смирнової, Т. В. Хрієнко, В. А. Ядова. У психології радянського та пострадянського періоду проблеми соціалізації досліджувались у роботах В. С. Агеєва, Г. М. Андреевої, О. Г. Асмолова, Л. С. Виготського, І. С. Кона, К. В. Коростеліної. Українська психологічна спільнота традиційно приділяла значну увагу різним аспектам проблем формування особистості. Так, вітчиз-

няний науковий доробок є доволі значним – його складають дослідження С. Д. Максименка, І. В. Ващенко, О. І. Власової, С. Ю. Пащенко, Л. Г. Терлецької, І. В. Данилюка. Постнекласичну парадигму у психологічному пізнанні вивчає українська дослідниця Н. В. Чепелева [1]

Сучасні психологи досліджують проблему цілісності особистості як окрему складову процесу соціалізації особистості в контексті орієнтованого на парадигму класичної наукової раціональності системного підходу, відповідно до якого цілісність особистості розглядається як стан засвоєння інституційних вимог суспільства. Зарубіжна психологія розглядає цілісність особистості як аспект її самоактуалізації та конструювання ідентичностей. Постнекласична психологія спирається на гуманітарну парадигму, в рамках якої особистість розглядається як культурне утворення, вкорінене у світі культури, з яким вона взаємодіє та за допомогою якого вона себе творить. Для некласичної психології принциповим є розгляд особистості як активного самодетермінованого суб'єкта, що творить власне життя.

Класична парадигма психологічного пізнання втілювалася в ідеї пізнання об'єктивних законів природи та прискіпливій увазі дослідників до детермінації психічного життя, а також у пошуку його причинно-наслідкових зв'язків за допомогою переважно природничо-наукових методів [2]. На некласичному та постнекласичному етапі увага приділяється суб'єктній та суб'єктивній компонентам пізнання, а також визначальній ролі точки зору того, хто проводить дослідження. Важливу роль у постнекласичній методології відіграє соціокультурний контекст конкретного суспільства та базування на спостереженні за процесом психічного життя людини в суспільстві. Поняття і наукові теорії в рамках такого підходу є наслідком спостереження, а не розуміння, тому на некласичному етапі розвитку науки піддаються сумніву положення про те, що наукові теорії можуть точно й однозначно описувати те, що відбувається у світі та існує в ньому. Це скоріше результат домовленості, як вважає Кеннет Джерджен [2].

Д. О. Леонтьєв виокремлює напрями некласичної трансформації психології. До них він відносить спрямування пізнання від пошуку знань до соціального конструювання; від монолізму до діалогізму; від ізольованого індивіда до життєвого світу; від детермінізму до самодетермінації; від потенціалізму до екзистенціалізму; від кількісного підходу до якісного; від констатуючої стратегії до дієвої [3]. Постнекласичний підхід дозволяє розглядати особистість як інстанцію створення та трансляції наявних

у культурі смислів і значень. Важливу роль у цьому процесі відіграє процес повсякденного життя, в якому поведінка людини, інтерпретація життєвих ситуацій задаються насамперед мовою як важливим атрибутом культури. Процес означування (сигніфікації) у такому разі виступає фундаментальним у створенні особистості як агента соціальної взаємодії.

Мета статті – розглянути методологічні перспективи використання постнекласичної парадигми психологічного дослідження у галузі концептуалізації процесу становлення цілісності особистості в умовах сучасності.

Виклад основного матеріалу. Понятійно-категоріальний апарат психологічного знання щодо людини формувалася на основі класичної раціональності, що передбачало створення чіткої межі між об'єктом та суб'єктом пізнання і скерованість останнього на виявлення сутнісних (притаманних із необхідністю) рис процесів і явищ, які пізнаються в рамках предметної галузі пізнання. Це дозволило в процесі розвитку психології створити низку методологій та концепцій, накопичити знання про особистість на рівні абстрактно-всезагальних її рис. Подальший рух пізнання, до конкретно-всезагального (тобто від знання про риси, притаманні психічному життю будь-якої людини, до знання про психічні процеси і явища, притаманні людині в нашому історичному просторі-часі та нашому конкретному суспільстві), передбачає розвиток таких засобів концептуалізації, які дозволяли б розрізняти вже не загальні риси в особливому, а особливе у загальному. Така методологічна проблема може бути вирішена різними шляхами в залежності від специфіки пізнавальних завдань, що є цілком припустимим з точки зору наукового пізнання некласичного та постнекласичного типу.

Класична раціональність, як визначав Д. О. Леонт'єв, передбачає розуміння предмета психологічного дослідження як психологію необхідного, тобто детермінованого всезагальними умовами життя людей і тварин, у яких присутня психіка. На відміну від цього, некласична раціональність забезпечує досліднику перехід у психологію можливого, невизначеного, такого, що може бути. Це «можливе» у процесі пізнання розкривається шляхом екстраполяції необхідного в напрямку конкретної пізнавальної ситуації, викликаній потребами вирішення практичної проблеми. Інакше кажучи, це шлях від накопиченого знання до змін практик життя, і він потребує орієнтації на особливості процесів життя як незакінчених, відкритих майбутньому. Такий шлях пізнання робить необхідним при виборі предмета психологічного

дослідження враховувати двопозиційність об'єкта аналізу, якими є людина і суспільство [4]. У цьому розумінні співвіднесення змісту основних категорій психологічного розуміння людини (індивід, індивідуальність, суб'єкт діяльності та особистість) і характеристик соціальної системи, до якої вона належить, створює таке аналітичне бачення. Неподільний, невиділений із групи індивідний рівень людської представленості забезпечує стійкість соціальної системи. Оригінальний, виокремлений, самодостатній рівень індивідуальності постає як ресурс її змін. Занурена в конкретну сферу життєдіяльності (пізнання, спілкування, працю) особистість як суб'єкт діяльності, виступає основою продуктивності соціального організму. Особистість, орієнтована на самореалізацію та розвиток у конкретній соціальній системі забезпечує ефективність існування та розвитку соціальної системи завдяки її вільному й усвідомленому вибору, який враховує власні та суспільні інтереси, розумінню людиною сенсу своєї активності та відповідальному ставленню до її результатів. Однак специфікою сучасності є багатомірність – індивід самореалізується не в одній системі, а одночасно у декількох, відмінних за своїми просторово-часовими характеристиками. Вкорінена у локальні умови місцева громада, національне ціле (оформлене у систему державних інститутів) і простір глобальних омережених потоків за умов сучасності не вкладені одне в одне, висувують щодо індивідуального життя відмінні, суперечливі (а іноді взаємовиключні) вимоги. Психологія розвиває концептуальний апарат у напрямку наукової рефлексії особистісного буття у цій ситуації. Так, зокрема, розвивається поняття «особистісного потенціалу». Воно дозволяє описувати інтегральну системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей особистості, що лежить в основі її здатності виходити зі стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів у своїй життєдіяльності і зберігати стабільність діяльності та смислових орієнтацій на тлі тисків і змін зовнішніх умов. Особистісний потенціал розкривається як комплекс диспозицій, установок, стратегій, цінностей, смислів, що є одночасно умовою та результатом успішності саморегуляції життєдіяльності в її широкому розумінні. Так, успішність у найбільш розвинених формах проявляється у феномені життєвої ефективності людини. У аспекті, що ми розглядаємо, важливою є ідея неklasичної психології щодо «пунктирної людини», відповідно до якої в межах траєкторії власного життя людина в різних соціальних, виробничих, сімейних обставинах може переходити з одного рівня представленості на інший, про

що красномовно свідчать її вчинки. Таким чином ми можемо бачити, як індивід існує у середовищі з багатьма системними організаціями. Це бачення ґрунтується на розвитку притаманних постнекласичній раціональності концепцій диссипативних структур, синергетики та автопоезиса. За словами І. Пригожина, основними характеристиками таких систем як об'єктів постнекласичної науки є їх цілісність, складність та темпоральність. Концепція синергетики Г. Хакіна описує світ як продуктивну взаємодію систем. Відповідно до теорії У. Матурани і Ф. Варели, автопоезисна система – це система самовідтворення, її утворюють самодетерміновані агенти, прикладом яких є молекули, яким «кукловод ні до чого, їм не потрібна якась скрито діюча сила, що приводить їх до руху; вони рухаються самі – на основі надходження енергії. Саме у цьому полягає їх необхідність» [5]. Суспільство та людина належать саме до таких автономних систем. Виходячи з цього можна припустити, що розвиток знання про процеси соціалізації в умовах сучасних багатомірних динамічних соціальних систем та актуальної необхідності розглядати особистість як агента процесів різного рівня та характеру, може здійснюватися на основі використання принципів саме постнекласичного наукового пізнання. Соціалізація особистості у такому разі виступатиме як сукупність систем, що саморозвиваються у взаємодії з іншими системами. Саморозвиток цей матиме власні етапи та якісні переходи, до яких можна віднести первинну і вторинну соціалізацію, досягнення здатності до усвідомленого саморозвитку та формування на цій основі стану цілісності особистості як єдності її якостей, що формуються у якісно відмінних системах соціальної взаємодії. Можливості набуття людиною статусу суб'єкта саморозвитку власних потенціалів, безумовно, обумовлюється середовищними умовами її онтогенетичного становлення, які можуть сприяти або протидіяти розгортанню такої активності. Однак сама активність не залежить від зовнішніх умов, оскільки кожна особистість є аутопоезійною системою. За сприятливих індивідуальних обставин стає можливим досягнення особою рівня суб'єкта власної життєдіяльності, пов'язаних із цим проявів її самореалізації, набуття суспільного визнання, однак і несприятливі індивідуальні обставини можуть долатися, роблячи індивіда продуктивною, соціально зрілою особистістю.

Суспільство як аутопоезійна система створює спеціальні умови сприяння успішному розвитку особистості відповідно до кожних історичних умов – різноманітні державні та недержав-

ні інституції освітньої соціалізації, сюди ж можна віднести родину та громаду як неспеціалізовані інституції соціалізації. На рівні суспільних очікувань і суспільних норм кожне суспільство формує засоби інституційного впливу на процес саморозвитку особистості – модальну особистість, або певне уявлення про соціально зрілу людину, ідеальну модель соціалізованого члена суспільства. Модальна особистість – це сукупність соціально важливих характеристик людської психіки, завдяки набуттю яких людина стає повноцінним учасником суспільного життя – активно діючим представником суспільства певного історичного часу, ефективним виконавцем відповідних соціальних ролей, носієм норм і цінностей культури суспільства.

У такому розумінні соціалізація людини – це процес прижиттєвого соціального розвитку людської психіки шляхом передачі людині соціокультурного досвіду та його активного освоєння, метою якого є набуття нею властивостей модальної особистості для реалізації важливих функцій суспільного самовідтворення у демографічному, виробничому та суспільно-політичному аспектах з урахуванням її індивідуальних потреб, уподобань і можливостей.

Аутопоезійність індивіда проявляється також і у процесі конструювання цілісності, який представляє собою поєднання дії зовнішніх та внутрішніх чинників у конкретному акті життєвої поведінки індивіда. Діалектика цього процесу полягає у тому, що особистість під час конструювання власної цілісності виступає одночасно як активний і як пасивний елемент взаємодії. По відношенню до зовнішніх чинників активність проявляється в інтерпретації та наданні певного значення ситуації, а пасивна – у сприйнятті ситуації з точки зору культурного укладу, на який орієнтована ця особистість. По відношенню до внутрішніх чинників активність проявляється в акті концептуалізації ситуації як моменту власного життєвого шляху, присвоєння її як моменту власного персонального буття, а пасивність – у сприйнятті конкретної ситуації як екзистенційного виклику власному буттю. Стан цілісності особистості досягається як усвідомлена потреба і здатність особистості до актів конструювання цілісності за різних соціальних умов. Стан цілісності передбачає рефлексію досвіду, набутого під час актів конструювання цілісності, цей досвід має бути присвоєний як прояв власної життєтворчості. Рефлексія цього досвіду також відбувається на основі культурно типової орієнтації особистості та концептуалізації нею власного життєвого шляху.

Отже, методологія системно-еволюційного підходу, яка є провідною для постнекласичної наукової раціональності, дозволяє проектувати психологічний зміст модальної особистості як самотунельної системи, що характеризується цілісністю та аутопоезійністю. За такою логікою, загальним є ті складові особистості сучасної людини як цілого, які підтвердили свою продуктивність в історичній ретроспективі існування людства. Ці складові утворюють собою у цілісності корпус культури як складової соціалізаційного середовища. Водночас це середовище в актах соціалізації постає як завжди конкретний культурний код соціальної взаємодії, на основі та у процесі якої відбувається життєтворчість людини як аутопоезійної системи. Іншими словами, культура має розглядатися у даному відношенні як така сама «пунктирність», що й особистість. Це відкриває перспективу у пізнанні особистості перейти від всезагального до окремого, тобто піднятися на щабель до конкретно-загального знання про особистість, підійти в аналізі до живих практик, «вписування» людини у конкретно-історичні контури її актуального соціального існування, де вона виступає у своїй реальній неповторності, просторово-часовій конкретності. У культурі загальне розкривається як доброчинності або чесноти, як перевірені часом продуктивні властивості людини, що мислиться як спадкоємиця і послідовниця культури людства в цілому. Психологічні характеристики особистості визначають цивілізаційну ідентичність людини як культурно-історичного феномену. В той же час ці чесноти в культурі завжди реалізовані у вигляді конкретних кодифікованих комплексів, які не тільки відмінні, але й часом суперечать один одному. Ці комплекси на аналітичному рівні розрізняють як культурні уклади, в ціннісно-сміслових атрибутах яких відбувається соціалізація та становлення цілісності особистості за умов сучасності. Відповідно до соціологічних уявлень про сучасність виділяють три ідеально-типових уклади – традиційний, модерний, комунікативний. На основі такого розрізнення можна виявляти реалізовані, фактично наявні типи соціалізації та відповідні їм типи цілісності особистості, піднімаючись тим самим із рівня абстрактно-всезагального знання про соціалізацію на рівень знання про особливе конкретного середовища. Це потребує, з одного боку, теоретичного моделювання багатомірного простору соціалізації, а з іншого – емпіричного дослідження конкретних процесів соціалізації.

Проведене дослідницькою групою факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

у 2014-2016 рр. комплексне наукове дослідження виявило евристичний потенціал постнекласичного підходу у створенні та реалізації дослідницьких програм вивчення цілісності особистості за умов сучасності. Результати дослідження було введено у науковий обіг, тому в даному тексті ми зупинимось лише на їх значенні щодо предмета, який розглядається. [6, 7] На основі постнекласичного підходу до процесу соціалізації було створено інноваційну теоретичну модель формування цілісності особистості. Модель дозволила емпірично дослідити середовище соціалізації як культурно багатомірне, таке, в якому однакові норми та цінності у практиках соціалізації розуміються індивідами якісно відмінним чином. Методом емпіричного узагальнення отриманого масиву емпіричних даних було виявлено шість типів цілісності особистості українського студентства. Перший тип – «модерн-постмодерн», до складу якого належать особи з переважанням високих показників індустріального (модерного) та комунікативного (постмодерного) укладів та низькими показниками традиційного укладу. Другий тип – «високо рівноукладні», до якого належать особи з однаково високими показниками за усіма укладами. Третій тип – «традиційні-модерн», до нього входять особи з переважанням високих показників індустріального (модерного) і традиційного укладів та низькими показниками комунікативного (постмодерного) укладу. Четвертий тип – «заперечення традицій», до якого увійшли особи, що не поділяють цінності традиційного суспільства та мають середні показники за індустріальним (модерним) і комунікативним (постмодерним) укладами. П'ятий тип – «середньо рівноукладні», до якого увійшли особи з середніми показниками за усіма укладами, можливо трохи вищими показниками комунікативного (постмодерного) укладу. Шостий тип – «чисті традиціоналісти», до якого входять особи з вираженими традиційними установками і низькими показниками індустріального (модерного) та комунікативного (постмодерного) укладів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Постнекласична стратегія формування теоретичної та емпіричної складових програми дослідження процесу соціалізації особистості та досягнення нею стану цілісності в умовах сучасного суспільства має значний евристичний потенціал. Згідно цього в рамках постнекласичних підходів можливе створення теоретичних моделей, які дозволяють формулювати гіпотези і створювати емпіричний інструментарій, чутливий до процесів соціалізації особливого рівня. На цій основі також відкривається перспекти-

ва в емпіричних дослідженнях наближатися до конкретно-всезагального рівня знання про формування цілісності особистості. Вказана можливість є значущою з точки зору необхідності формування практично орієнтованого знання щодо процесів соціалізації особистості в умовах сучасного суспільства з його багатомірністю та високим рівнем ризиків соціалізації, обумовленим інституційною кризою. Подальший розвиток психологічного знання щодо формування цілісності особистості на засадах постнекласичної методології наукового пізнання зробить більш ефективними та цілеспрямованими процеси соціальної роботи та психологічної допомоги. У подальших дослідженнях слід приділити увагу розвитку постнекласичних методичних інструментів дослідження процесів соціалізації особистості.

Список використаних джерел

1. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація соціокультурного досвіду в контексті постнекласичної парадигми : [Електронний ресурс] / Наталія Василівна Чепелева // Наукові студії із соціальної та політичної психології. Збірник наукових праць. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: http://www.nbuu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nsspp/2009_22/Chepeleva.htm.
2. Знаков В. В. От психологии субъекта к психологии человеческого бытия / В. В. Знаков // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юркевич. – М.: Ин-т психологии РАН, 2007. – С. 330–351.
3. Леонтьев Д. А. Неклассический вектор в современной психологии / Д. А. Леонтьев // Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1. – С. 51–71.
4. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
5. Die Selbsterschaffung der Welt (Інтерв'ю Умберто Матурани німецькому часопису «Фрайтаг»). [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/die-selbsterschaffung-der-welt>. – Загол. з екрана. – Мова німецька.
6. Щербина В. Л. Соціалізаційні орієнтації сучасної студентської молоді: культурно-типологічний підхід / В. Л. Щербина // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені

Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2015. – №30. – С. 727–741.

7. Щербина В. Л. Типологія культурних орієнтацій студентської молоді у процесах соціалізації за умов сучасного суспільства / В. Л. Щербина // Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – 2015. – №15. – С. 545–558.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Chepeljeva N. V. Rozuminnja ta interpretacija sociokul'turnogo dosvidu v konteksti postneklasychnoi' paradygmy: [Elektronnyj resurs] / Natalija Vasylivna Chepeljeva // Naukovi studii' iz social'noi' ta politychnoi' psihologii'. Zbirnyk naukovykh prac'. – 2012. – Rezhym dostupu do resursu: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nsspp/2009_22/Chepeleva.htm.
2. Znakov V. V. Ot psihologii sub'ekta k psihologii chelovecheskogo bytija / V. V. Znakov // Teorija i metodologija psihologii: Postneklassicheskaja perspektiva / otv. red. A. L. Zhuravlev, A. V. Jurkevich. – M.: In-t psihologii RAN, 2007. – S. 330–351.
3. Leont'ev D. A. Neklassicheskij vektor v sovremennoj psihologii / D. A. Leont'ev // Postneklassicheskaja psihologija. – 2005. – № 1. – S. 51–71.
4. Kostjuk G. S. Izbrannye psihologicheskie trudy / G. S. Kostjuk. – M.: Pedagogika, 1988. – 304 s. – (Trudy d. chl. i chl.-kor. APN SSSR).
5. Die Selbsterschaffung der Welt (Interv'ju Umberto Maturany nimec'komu chasopysu «Freitag») : [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu do resursu: <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/die-selbsterschaffung-der-welt>. – Zagol. z ekrana. – Mova nimec'ka.
6. Shherbyna V. L. Socializacijni orijentacii' suchasnoi' students'koi' molodi: kul'turno-typologichnyj pidhid / V. L. Shherbyna // Problemy suchasnoi' psihologii'. Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytut psihologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrainy. – 2015. – №30. – S. 727–741.
7. Shherbyna V. L. Typologija kul'turnykh orijentacij students'koi' molodi u procesah socializacii' za umov suchasnogo suspil'stva / V. L. Shherbyna // Aktual'ni problemy psihologii'. Psihologija osobystosti. Psihologichna dopomoga osobystosti. – 2015. – №15. – S. 545–558.

V.L. Shcherbyna. Methodological aspects of research of processes of socialization in the conditions of modern social changes. The article considers the methodological perspectives of use of post-non-classical paradigm of psychological research as applied to the study of the processes of socialization and formation of personality's integrity in the context of modernity. Post-non-classical approach, which was developed in humanistic psychology, is considered from the point of view of its possibilities for generating knowledge, specifically close to the universal level of the socialization process. The problem is considered both at the theoretical and applied levels. The author has illustrated the effectiveness of post-non-classical methodology for the example of results of the empirical study of processes of socialization of students of Ukraine, which was conducted by the research group of the faculty of psychology at Taras Shevchenko National University of Kiev in 2014-2016.

The author makes a conclusion that post-non-classical strategy of development of theoretical and empirical components of the research program of the process of socialization and achievement of status of integrity in the modern society has a considerable heuristic potential. According to this, in the framework of post-non-classical approach it is possible to create theoretical models that provide the ability to formulate hypotheses and generate empirical tools that are sensitive to processes of socialization on the more specific (special) level.

On the basis of the post-non-classical approach a perspective to be closer to the universal level of knowledge about the formation of personality integrity opens in the empirical research. This is significant from the point of view of the need for the formation of practically oriented knowledge about the processes of personality socialization in the modern society with its multi-dimensionality and a high level of risk socialization, due to the institutional crisis. Further development of psychological knowledge concerning the formation of the integrity of the personality in post-non-classical methodology of scientific knowledge will make it more effective and purposeful processes of social work and psychological support in modern society.

Key words: modern society, institutional crisis, post-non-classical psychology, post-non-classical methodology, socialization of the personality, integrity of personality.

Received July 12, 2016

Revised August 23, 2016

Accepted September 24, 2016

Вплив саногенної рефлексії на стрес-долаючу поведінку особистості

Yarosh N.S. The influence of sanogenic reflection on coping behavior of personality / N.S. Yarosh // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 34. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 651–662.

Н.С. Ярош. Вплив саногенної рефлексії на стрес-долаючу поведінку особистості. У статті розглянуто питання саногенного мислення та саногенної рефлексії як психологічної практики для розвитку ефективності та підвищення адаптивності стрес-долаючої поведінки особистості. На основі стислого теоретичного аналізу літератури та висвітлення результатів попередніх експериментальних досліджень проаналізовано вплив саногенної рефлексії на різноманітні сфери буття особистості. Наведено схему експериментального дослідження з вивчення впливу саногенної рефлексії на стрес-долаючу поведінку особистості. Описано методи, що використовувались в експериментальному дослідженні. Проведено повний порівняльний аналіз до та після формуючого експерименту експериментальної та контрольної групи за показниками захисної рефлексії та саногенної рефлексії. Представлено зміни, що відбулись в експериментальній групі завдяки освоєнню теорії та практики саногенного мислення. Також здійснено порівняння змін у копінг-поведінці, що відбулися в експериментальній групі до та після формуючого експерименту. Наведено характеристику копінг-стратегій, що використовувались експериментальною групою до та після навчання. Проаналізовано динаміку змін адаптивності копінг-стратегій у експериментальній групі. Отримані дані по експериментальній групі узагальнено та представлено у формі діаграм. Порівняно та описано показники захисної та саногенної рефлексії контрольної групи, у якій не відбувалось навчання саногенній рефлексії. Описано особливості стрес-долаючої поведінки контрольної групи та відмічено характер динаміки змін адаптивності та ефективності копінг-стратегій. Емпірично зафіксовано динаміку змін стрес-долаючої поведінки особистості завдяки навчання теорії та практиці саногенного мислення (Ю.М. Орлов).

Ключові слова: саногенне мислення, саногенна рефлексія, патогенне мислення, медитативна графіка, стрес-долаюча поведінка, копінг-стратегії, формуючий експеримент.

Н.С. Ярош. Влияние саногенной рефлексии на совладающее поведение личности. В данной статье рассмотрены вопросы саногенного мышления и саногенной рефлексии как психологической практики для развития эффективности и повышения адаптивности совладающего поведения личности. На основе краткого теоретического анализа литературы и выделения результатов предыдущих экспериментальных исследований проанализировано влияние саногенной рефлексии на различные сферы бытия личности. Приведена схема экспериментального исследования по изучению влияния саногенной рефлексии на совладающее поведение личности. Описаны методы, которые использовались в экспериментальном исследовании. Проведён полный сравнительный анализ до и после формирующего эксперимента экспериментальной и контрольной группы по показателям защитной рефлексии и саногенной рефлексии. Представлены изменения, которые произошли в экспериментальной группе благодаря освоению теории и практики саногенного мышления. Также проведено сравнение изменений в копинг-поведении, которые произошли в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента. Приведена характеристика копинг-стратегий, используемых экспериментальной группой до и после обучения. Проанализирована динамика изменений адаптивности копинг-стратегий в экспериментальной группе. Полученные данные по экспериментальной группе обобщены и представлены в форме диаграмм. Обобщены и описаны показатели защитной и саногенной рефлексии контрольной группы, в которой не происходило обучение саногенной рефлексии. Описаны особенности совладающего поведения контрольной группы и отмечено характер изменений адаптивности и эффективности копинг-стратегий. Эмпирически зафиксировано динамику изменений совладающего поведения личности благодаря обучению теории и практике саногенного мышления (Ю.М. Орлов).

Ключевые слова: саногенное мышление, саногенная рефлексия, патогенное мышление, медитативная графика, совладающее поведение, копинг-стратегии, формирующий эксперимент.

Постановка проблеми. У контексті підвищення ефективності особистості у соціумі та у діяльності особливої актуальності набуває поняття рефлексії. Загальновідомо, що рефлексія являє собою універсальний механізм зміни стратегії мислення та поведінки. У психології рефлексія розглядається як один з механізмів розвитку особистості. Більшість дослідників розглядають рефлексію як механізм позитивних змін, хоча сам цей механізм не має ані позитивного, ані негативного підґрунтя – він за своєю сутністю є нейтральним. Позитивність або негативність змін особистість визначає сама за результатами власної діяльності, виходячи з особистих потреб, цінностей, сенсів, а також ступеня благополуччя. А отже, рефлексуючи, людина може переходити

від однієї стратегії (часто неефективної) до іншої (більш дієвої). Позитивним результатом рефлексії буде саме тоді, коли направленість рефлексивної діяльності буде спрямований на «автоматизми розумової поведінки». [7] Такий вид рефлексії носить назву саногенний. Саногенна рефлексія, передусім, дозволяє гармонізувати емоційну складову особистості. [5]

Поняття саногенної рефлексії увійшло в психологічну науку та практику не так давно, у якості теорії саногенного мислення Ю. М. Орлова та завдяки практичним дослідженням С. М. Морозюк. На думку цих авторів, саногенне мислення здатне забезпечити здоров'я та благополуччя особистості. А ось механізмом досягнення саногенного мислення саме і є саногенна рефлексія. Саногенну рефлексію С. М. Морозюк розуміє як розумові акти різного рівня організації, що виникають у відповідь на невизначеність ситуації і ведуть до визначення ситуації та вибору оптимального рішення. У емоціогенних ситуаціях мета рефлексії зводиться до зменшення страждання від переживання відповідних емоцій [4;5].

У даний час існує низка експериментальних досліджень, що доводять позитивний вплив саногенної рефлексії на особистість людини, а також на результативність її діяльності.

Питання саногенної рефлексії та мислення розглядається у психології як аспект та умова благополуччя людини не лише психологічного, а й фізичного. Найчастіше на здоров'я людини впливають стресогенні фактори, котрі, в свою чергу, порушують внутрішній баланс особистості та викликають у відповідь захисні стратегії поведінки. Такі види поведінки у стресі носять назву копінгу. Але, на жаль, у більшості випадків стрес-долаюча поведінка особистості не завжди є ефективною та такою, що зберігає здоров'я людини. Відтак, на нашу думку, було б доцільним і таким, що представляє практичний і теоретичний інтерес, вивчення впливу саногенної рефлексії на стрес-долаючу поведінку особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У даний час існує низка експериментальних досліджень, що доводять позитивний вплив саногенної рефлексії на особистість людини, а також на результативність її діяльності.

Виявлено та експериментально доведено, що навчання саногенній рефлексії оптимізує акцентуації характеру та є фактором розвитку особистості [8], підвищує академічну успішність студентів, впливає на зміну потребнісно-мотиваційного профілю (зростає рівень потреби у досягненнях та знижується рівень

потреби у домінуванні) [6]. Завдяки саногенній рефлексії оптимізується рівень ситуативної тривожності, підвищується рівень соціально-психологічної адаптації [4;16], здійснюється вплив на корекцію емоційних станів особистості (позитивні зміни за шкалами невротичності, депресивності, роздратованості, стійкості до стресу, реактивної агресивності, емоційної лабільності) [8]. Також виявлено покращення психологічної стійкості особистості [1]. Доведено позитивний вплив особистісної саногенної рефлексії у змінених станах свідомості: після навчання нормалізуються показники невротизації, підвищується рівень суб'єктивного контролю над різними життєвими ситуаціями [17]. Саногенна рефлексія запропонована як ефективний метод управління психічним станом при психорегуляції творчої діяльності. В.В. Лисенко встановив позитивний вплив саногенної рефлексії на компоненти саморегуляції, а також на зниження рівня агресивності. Доведено, що розвиток саногенної рефлексії значно покращує соціальне пристосування індивіда з вираженим генералізованим тривожним розладом особистості. Саногенна рефлексія є системоутворюючим компонентом та внутрішнім фактором розвитку емоційної компетентності [5] та її підвищення [14]. Вважається, що саногенна рефлексія виступає базовим інструментом вдосконалення особистості, що дозволяє не тільки усвідомлювати свої реальні досягнення та недоліки, але й сприяє прагненню до самовдосконалення, виробленню адаптивних стратегій поведінки, як наслідок вона стає чинником розвитку суб'єктивності особистості [2].

Мета статті. Метою статті є аналіз впливу навчання саногенному мисленню як психологічної практики для покращення стрес-долаючої поведінки.

Результати дослідження. Оцінка ефективності навчання саногенній рефлексії здійснювалась шляхом порівняльного аналізу з результатами досліджуваних контрольної групи. У дослідженні взяли участь 58 осіб контрольної та 58 осіб експериментальної групи. В якості контролю нами визначалися показники рефлексії за допомогою Когнітивно-емотивного тесту Ю.М. Орлова та показники методик на вивчення копінг-поведінки (методика вивчення копінг-механізмів Е. Хейма; копінг-поведінка у стресових ситуація С. Норман, Д. Ендлер (адаптований варіант Т. Крюковою)). Групи були сформовані на діагностичному етапі, у якому взяли участь 345 осіб. Діагностичний етап полягав у відборі особистостей, що переживають стрес за допомогою методик виявлення стресового стану (Шкала психологічного стресу PSM-

25; Опитувальник А.Б. Леонова). Після того, як було сформовано групи, в експериментальній вибірці розпочалось навчання практиці саногенного мислення. Згідно розробленого плану, заняття проводилися з досліджуваними 3 рази на тиждень по 2 години. У програму увійшло 20 занять (теоретичних та практичних) та 60 годин самостійної роботи зі щоденником та медитативною графікою. У результаті експериментальний план було реалізовано упродовж 4 місяців. Кожен досліджуваний наприкінці курсу повинен був пред'явити мінімум 15 листів медитативної графіки із опрацюванням основних негативних емоцій та 20 записів у щоденнику аутопсихоаналізу.

При проведенні експериментального дослідження нами було використано декілька груп методів. У якості основного виступив формуючий експеримент. Також було використано теоретичний аналіз літератури, тестування, спостереження, порівняльний аналіз і методи математичної статистики; проведено порівняльний аналіз середніх групових значень захисної, саногенної рефлексії контрольної й експериментальної груп досліджуваних на початковому та кінцевому етапах експерименту.

Нижче наведено порівняльний аналіз захисної та саногенної рефлексії за допомогою методики Когнітивно-емотивного тесту Ю. М. Орлова експериментальної групи до та після навчання теорії та практики саногенного мислення.

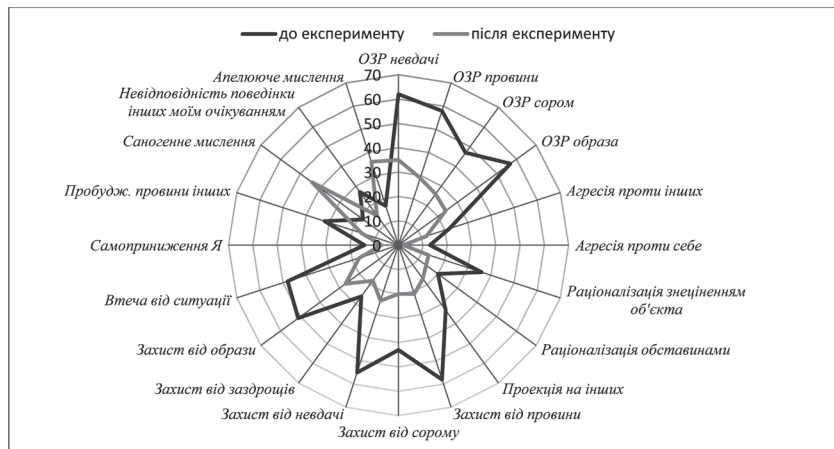


Рис. 1. Порівняльний аналіз показників захисної та саногенної рефлексії експериментальної групи до та після навчання теорії та практики саногенного мислення

Ми бачимо, що суттєво знизилися показники представників експериментальної групи досліджуваних з усіх видів захисної рефлексії завдяки навчанню методу саногенного мислення. Середній показник саногенної рефлексії збільшився з 18% до 44% у групі. Після навчання показники захисної рефлексії прийшли до норми.

Аналізуючи дані, отримані за допомогою методик дослідження копінг-поведінки експериментальної групи до експерименту, ми маємо наступні результати. За методикою С. Нормана, Д. Ендлера (адаптований варіант Т. Крюкової) до експерименту переважаючими копінг-стратегіями були уникнення (41%) та емоційне реагування (36%). Більш ефективна копінг-стратегія – вирішення задач – використовувалась найменше (23%). Після проведення занять з навчання саногенної рефлексії за даною методикою вивчення копінгу в групі почали використовувати більше копінг, орієнтований на вирішення задач (72%), що є більш ефективним та продуктивним шляхом подолання стресових і кризових ситуацій. Копінг стратегія, орієнтована на емоції, використовувалась лише у 19% експериментальної групи. Досить вагомо знизився показник частоти використання стратегії, що орієнтована на уникнення проблеми (9%).

У результаті дослідження експериментальної групи за допомогою методики Е. Хейма, що вивчає когнітивні, емоційні та поведінкові копінг-стратегії до проведення навчання, когнітивною копінг-стратегією, що використовувалась найчастіше, були «Ігнорування», «Примирення», «Розгубленість». Ці когнітивні стратегії не є ні адаптивними, ні відносно адаптивними. Частота та характер когнітивного копінгу, що використовувався експериментальною групою до експерименту, склав: адаптивний когнітивний копінг – 12%, відносно адаптивний когнітивний копінг – 16%, не адаптивний копінг – 72%.

Вивчення емоційних стратегій копінг-механізмів у групі показав, що представники групи також використовували не адаптивні механізми (71%) – це «Покірність», «Придушення емоцій», «Емоційна розрядка».

Вивчення поведінкових копінг-стратегій в експериментальній групі до експерименту свідчить про те, що адаптивних стратегій використовується також мало (19%), відносно адаптивний копінг використовувався більше у порівнянні з когнітивними та емоційними стратегіями реагування – 33%. Переважаючим видом стратегії було «Активне уникнення» та «Відхід». Не адаптивними поведінковими стратегіями користувалось 48% до-

сліджуваних в експериментальній групі до навчання саногенній рефлексії.

Після проведення курсу із навчання саногенній рефлексії за методикою Ю.М. Орлова нами було вивчено копінг-поведінку експериментальної групи повторно. Нами було отримано наступні результати:

- підвищення середнього показника по групі копіngu, орієнтованого на вирішення задач до 72 % (методика С. Нормана, Д. Ендлера (адаптований варіант Т. Крюкової);
- зменшення середніх показників копіngu емоційного реагування (19 %) та уникнення (9%) (методика С. Нормана, Д. Ендлера (адаптований варіант Т. Крюкової);
- збільшення частоти використання адаптивних когнітивних копінг-стратегій (57%), таких як «Проблемний аналіз», «Самоконтроль», «Установка власної значущості» та відносно адаптивних стратегій (35 %) (методика Е. Хейма);
- підвищення відсотка використання адаптивних емоційних копінг-стратегій до 43% («Протест» та «Оптимізм») та відносно адаптивних поведінкових копінг-стратегій до 26 % (методика Е. Хейма);
- збільшення частоти використання адаптивних поведінкових копінг-стратегій (47%) таких як «Альтруїзм», «Співпраця», «Звертання» та підвищення показника відносно адаптивних копінг-стратегій – 42% (методика Е. Хейма).

Отже, ми дійшли висновку, що у результаті навчання саногенному мисленню (за методикою Ю. М. Орлова), підвищується ефективність та адаптивність стрес-долаючої поведінки, змінюється її характер на більш продуктивний.

Дослідження контрольної групи також проводилось двічі, але дана група не проходила навчання за курсом саногенного мислення. Нижче наведено порівняльний аналіз контрольної групи (різниця у часі – 4 місяці).

Як видно з рис. 2, ніяких суттєвих змін не відбулось. Показники захисної рефлексії перевищують норму. Показник саногенної рефлексії занижкий – 17%.

Дослідження копінг-поведінки у контрольній вибірці показало, що групою найчастіше використовується копінг-стратегія, орієнтована на уникнення – 44%, на емоції – 35% та на вирішення задач – лише 21% (методика С. Нормана, Д. Ендлера (адаптований варіант Т. Крюкової). Повторне дослідження че-

рез 4 місяці дало наступні результати: копінг, орієнтований на уникнення – 43%, орієнтований на емоції – 37% та на вирішення задач – 20%.

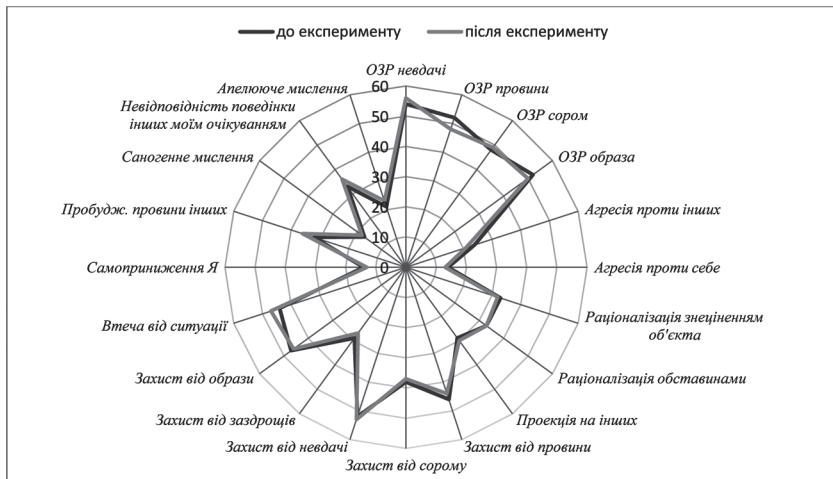


Рис. 2. Порівняльний аналіз показників захисної та саногенної рефлексії контрольної групи до та після формуючого експерименту

За результатами методики Е. Хейма ми бачимо, що контрольною групою використовуються не адаптивні когнітивні стратегії (75%), неадаптивні емоційні копінг-стратегії (71%) та не адаптивні поведінкові стратегії (50%). Повторне дослідження непоказало суттєвих змін у результатах характеру стресодолаючої поведінки контрольної групи – їх копінг-стратегії залишились неадаптивними та малоефективними.

Висновки. Проведений аналіз показав, що навчання теорії та практиці саногенного мислення дозволяє розширити свідомість емоціогенних розумових операцій і здобути навички та вміння інтроспекції власних емоцій і переживань. Це дає змогу особистості підвищити ефективність та адаптивність власної стресодолаючої поведінки у кризових ситуаціях. Також така практика дозволяє людині зменшити рівень емоційного реагування, включаючи у процес когнітивну складову. Перспективою подальшого дослідження є вивчення рівня стресу, що переживають особи контрольної та експериментальної груп після формуючого експерименту.

Список використаних джерел

1. Адамян Л. И. Саногенная рефлексия как фактор психологической устойчивости личности : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Л. И. Адамян. – Москва, 2012. – 172 с.
2. Арцимович И. В. Саногенная рефлексия как фактор развития субъектности подростков, склонных к девиантному поведению / И. В. Арцимович // Культурная жизнь Юга России. – 2009. – №1. – С. 30–34.
3. Васильева Т. Н. Формирование саногенного мышления младшего школьника : учеб. пособие / Т. Н. Васильева. – Калининград : Изд-во КГУ, 1997. – 48 с.
4. Кананчук Л. А. Саногенная рефлексия как фактор адаптации студентов в полиэтнической среде вуза : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Л. А. Кананчук. – Москва, 2010. – 174 с.
5. Крайнова Ю. Н. Саногенная рефлексия в структуре эмоциональной компетентности будущих педагогов : дис. канд. пед. наук : 19.00.07 / Ю. Н. Крайнова. – Москва, 2010. – 166 с.
6. Марчукова С. Ф. Саногенная рефлексия как фактор оптимизации социально-психологической адаптации курсантов образовательных учреждений МВД России : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / С. Ф. Марчукова. – Москва, 140. – 205 с.
7. Морозюк С. Н. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида» : Модульно-кодированное учебное пособие в мобильной системе обучения КИПМ к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и саморазвитию личности / С.Н. Морозюк, Е. В. Мирошник. – М., 2006. – 102 с.
8. Морозюк С. Н. Саногенная рефлексия как фактор оптимизации акцентуаций характера и повышения эффективности учебной деятельности : дис. докт. псих. наук : 19.00.01 / С. Н. Морозюк. – Москва, 2001. – 382 с.
9. Морозюк С. Н. Феномен управления организационным поведением и саногенный менеджмент / С. Н. Морозюк, Ю. В. Морозюк // Вестник финансовой академии. – 2010. – №6. – С. 59–64.
10. Орлов Ю. М. Целительное рисование. Психотерапия для себя / Ю. М. Орлов, А. Л. Гройсман. – Москва : Импринт-Гольфстрим, 1997. – 27 с.
11. Орлов Ю. М. Обида. Вина. Серия 1: Исцеление размышлением / Ю. М. Орлов. – Из-во : Слайдинг, 2004. – 96 с.
12. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

13. Орлов Ю. М. Оздоровляющее (саногенное) мышление. Серия: Управление поведение / Ю. М. Орлов. – М. : Слайдинг, 2006. – кн. 1. – 2-е изд. исправленное. – 90 с.
14. Павлюченкова Н. В. Саногенная рефлексия как фактор развития эмоциональной компетентности : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Н. В. Павлюченкова. – Москва, 2008. – 170 с.
15. Психология человека в современном мире / А. Л. Журавлев, И. А. Джидарьян, В. А. Барабанщиков, Д. В. Ушаков. – Москва : Институт психологии РАН, 2009. – 404 с. – (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.).
16. Рудаков А. Л. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости личности : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / А. Л. Рудаков. – Москва, 2009. – 219 с.
17. Россохин А. В. Личностная саногенная рефлексия в измененных состояниях сознания : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / А. В. Россохин. – Москва, 1993. – 170 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Adamyan L. I. Sanogennaya refleksiya kak faktor psichologicheskoy ustoychivosti lichnosti : dis. kand. psih. nauk : 19.00.01 / L. I. Adamyan. – Moskva, 2012. – 172 s.
2. Artsimovich I. V. Sanogennaya refleksiya kak faktor razvitiya sub'ektnosti podrostkov, sklonnyih k deviantnomu povedeniyu / I. V. Artsimovich // Kulturnaya zhizn Yuga Rossii. – 2009. – №1. – S. 30–34.
3. Vasileva T. N. Formirovanie sanogennogo myshleniya mladshego shkolnika : ucheb. posobie / T. N. Vasileva. – Kaliningrad : Izd-vo KGU, 1997. – 48 s.
4. Kananchuk L. A. Sanogennaya refleksiya kak faktor adaptatsii studentov v polietnicheskoy srede vuza : dis. kand. psih. nauk : 19.00.01 / L. A. Kananchuk. – Moskva, 2010. – 174 s.
5. Kraynova Yu. N. Sanogennaya refleksiya v strukture emotsionalnoy kompetentnosti buduschih pedagogov : dis. kand. ped. nauk : 19.00.07 / Yu. N. Kraynova. – Moskva, 2010. – 166 s.
6. Lyisenko V. V. Vliyanie sanogennoy refleksii na komponentyi samoregulyatsii : dis. kand. ped. nauk : 19.00.07 / V. V. Lyisenko – Moskva, 2002. – 169 s.
7. Marchukova S. F. Sanogennaya refleksiya kak faktor optimizatsii sotsialno-psichologicheskoy adaptatsii kursantov

- obrazovatelnykh uchrezhdeniy MVD Rossii : dis. kand. psih. nauk : 19.00.01 / S. F. Marchukova. – Moskva, 140. – 2005 s.
8. Morozyuk S. N. Sanogennyiy stil myishleniya. Upravlenie emotsiyami. «Obida» : Modulno-kodovoe uchebnoe posobie v mobilnoy sisteme obucheniya KIPM k tsiklu kursov po beskonfliktnoy adaptatsii i samorazvitiyu lichnosti / S. N. Morozyuk, E. V. Miroshnik. – M., 2006. – 102 s.
 9. Morozyuk S. N. Sanogennaya refleksiya kak faktor optimizatsii aktsentuatsiy haraktera i povyisheniya effektivnosti uchebnoy deyatel'nosti : dis. dokt. psih. nauk : 19.00.01 / S. N. Morozyuk. – Moskva, 2001. – 382 s.
 10. Morozyuk S. N. Fenomen upravleniya organizatsionnyim povedeniem i sanogennyiy menedzhment / S. N. Morozyuk, Yu. V. Morozyuk // Vestnik finansovoy akademii. – 2010. – №6. – S. 59–64.
 11. Orlov Yu. M. Tselitel'noe risovanie. Psihoterapiya dlya sebya / Yu. M. Orlov, A. L. Groysman. – Moskva : Imprint-Golfstrim, 1997. – 27 s.
 12. Orlov Yu. M. Obida. Vina. Seriya 1: Itselenie razmyishleniem / Yu. M. Orlov. – Iz-vo : Slayding, 2004. – 96 s.
 13. Orlov Yu. M. Voshozhdenie k individualnosti / Yu. M. Orlov. – M. : Prosveschenie, 1991. – 287 s.
 14. Orlov Yu. M. Ozdoravlivayushee (sanogennoe) myishleniya. Seriya: Upravlenie povedenie / Yu. M. Orlov. – M. : Slayding, 2006. – kn. 1. – 2-e izd. ispravlennoe. – 90 s.
 15. Pavlyuchenkova N. V. Sanogennaya refleksiya kak faktor razvitiya emotsionalnoy kompetentnosti : dis. kand. psih. nauk : 19.00.01 / N. V. Pavlyuchenkova. – Moskva, 2008. – 170 s.
 16. Psihologiya cheloveka v sovremennom mire / A. L. Zhuravlev, I. A. Dzhidaryan, V. A. Barabanshikov, D. V. Ushakov. – Moskva : Institut psihologii RAN, 2009. – 404 s. – (Materialy Vserossiyskoy yubileynoy nauchnoy konferentsii, posvyaschennoy 120-letiyu so dnya rozhdeniya S. L. Rubinshteyna, 15–16 oktyabrya 2009 g.).
 17. Rudakov A. L. Sanogennaya refleksiya kak faktor stressoustoychivosti lichnosti : dis. kand. psih. nauk : 19.00.01 / A. L. Rudakov. – Moskva, 2009. – 219 s.
 18. Rossohin A. V. Lichnostnaya sanogennaya refleksiya v izmenennykh sostoyaniyakh soznaniya : dis. kand. psih. nauk : 19.00.01 / A. V. Rossohin – Moskva, 1993. – 170 s.

N.S. Yarosh. The influence of sanogenic reflection on coping behavior of personality. This article envisages the sanogenic thinking and sanogenic reflection as a way of developing the effectiveness of coping behavior. It is analyzed the influence of sanogenic reflection on personality. The concept of the sanogenic reflection has recently appeared in psychology. Y.M. Orlov was one of the first who started studying sanogenic thinking. The huge contribution was made by S.N. Moroziuk with her researches and developments. The sanogenic thinking can provide health and well-being of the personality. The sanogenic reflection is a mechanism to achieve the sanogenic thinking. Data is given about the results which person can achieve in the process of mastering the practice of sanogenic reflection. The purpose of the sanogenic reflection in the emotional situations is to reduce the suffering of the experience of these emotions. In the article a lot of experimental researches that are proving the positive influence of the sanogenic reflection on the personality and on the effectiveness of his activity are analyzed. It is described in short the practice of sanogenic reflection. It is introduced the results of the formative experiment, which was conducted in the experimental and control groups. We present the changes that have occurred in the experimental group after training in practice of sanogenic thinking. It is drawn a comparison between coping behavior of the experimental group before and after the experiment. It is spoken in detail about coping of experimental group before and after the experiment. It is analyzed the dynamics of changes in adaptive coping behavior in the experimental group. Further the author describes the indicators of the protective and sanogenic reflection of the control group. It is drawn a comparison between coping behavior of the control group before and after the experiment. Conclusions are drawn about the dynamic of changes of coping behavior of personality through studying the theory and practice of sanogenic thinking (Y.M. Orlov).

Key words: sanogenic thinking, pathogenic thinking, sanogenic reflection, meditative graphics, coping behavior, coping strategies, formative experiment.

Received July 11, 2016

Revised August 22, 2016

Accepted September 25, 2016

Бібліографія

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 [2] с.
2. Агапов В.С. Я-концепция в структуре управленческой деятельности руководителя / В.С. Агапов. – М. : ГУУ, 1999. – 230 с.
3. Адамян Л. И. Саногенная рефлексия как фактор психологической устойчивости личности : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Л. И. Адамян. – Москва, 2012. – 172 с.
4. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Теодор Адорно. – М. : Серебряные нити, 2001. – 416 с.
5. Айсина Г.Х. Роль профессиональной направленности в общей структуре вузовской подготовки студентов / Г.Х. Айсина // Психология студента как субъекта учебной деятельности. – М., 1989. – С.32–40.
6. Акарачкова Е.С. Стресс и расстройства адаптации / Е.С. Акарачкова, О. В. Котова, С. В. Вершинина, И. В. Рябоконт // Лечащий врач. – 2014. – № 6. – С. 61–65.
7. Александр Ф. Психосоматична медицина: принципи та практичне застосування: навч. посібник / Франц Александр. – М. : ЕКСМО-Прес, 2011. – 320 с.
8. Александровський Ю. А. Граничні психічні розлади : навч. посібник / Юрій Анатолійович Александровський. – М. : Медицина, 2000. – 496 с.
9. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Алехина // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред. Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. – Красноярск, 2013. – С. 71–95.
10. Аммон Г. Психосоматическая терапия / Г. Аммон. – СПб., 2000. – 238 с.
11. Ананова І. В. Процес переживання почуття провини / І. В. Ананова // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Северодонецьк: Вид-во СНУ імені В. Даля, 2015. – № 2 (37). – Т. 3. – С. 22–30.
12. Ананова І.В. Методика діагностики неконструктивного переживання почуття вини / І.В. Ананова // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – Вип. 30. – С. 33–50.

13. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 338 с.
14. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 т. / А. Анастаси – М., 1982.
15. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
16. Анциферова Л. И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрахама Маслоу / Л. И. Анциферова // Вопросы психологии. – 1973. – № 4. – С. 173–180.
17. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М. : Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
18. Артемьева Е.Ю. Психосемантические методы описания профессии / Е.Ю. Артемьева, Ю.Г. Вяткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С.127 – 133.
19. Арцимович И. В. Саногенная рефлексия как фактор развития субъектности подростков, склонных к девиантному поведению / И. В. Арцимович // Культурная жизнь Юга России. – 2009. – №1. – С. 30–34.
20. Аршавский И. А. Скелетная мускулатура и основные закономерности онтогенеза / И. А. Аршавский // Двигательная активность и старение. – Киев, 1969. – С. 50–71.
21. Астапов В. М. Тревога и тревожность. Хрестоматия / Сост. и общая редакция В. М. Астапова. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 240 с.
22. Астапов В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапова. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 160 с.
23. Астапов В. М. Феномен тревоги с позиции функционального подхода : автореф. дисс. на соискание ученой степени док. псих. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / В. М. Астапов. – Москва, 2002. – 49 с.
24. Балабанова Л.М. Судебная патопсихология (вопросы определения нормы и отклонений) / Л.М. Балабанова. – Д. : Сталкер, 1998. – 432 с.
25. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
26. Барков В. А. Физкультурно-оздоровительная работа в начальных классах вспомогательной школы : учеб.-метод. пособие / В. А. Барков, А. М. Полещук, Д. В. Тихон; под ред. В. А. Баркова. – Гродно : ГрГУ, 2003. – 107 с.
27. Бауманн У. Клиническая психология / У. Бауманн, М. Перре; [пер. с нем. А.Желнин и др.]. – [2-е междунар. изд.] – СПб. : Питер, 2003. – 1312 с.
28. Бахарева Н. К. Субъективное благополучие как системо-образующий фактор толерантности : Автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии, психология личности» / Н. К. Бахарева. – Хабаровск, 2004. – 21 с.

29. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М. : Худ. лит., 1990. – 543 с.
30. Бачериков Н. Е. Клиническая психиатрия / Н.Е. Бачериков, К.В. Михайлова, В.Л. Гавенко и соавт. – К. : Здоровье, 1989. – 512 с.
31. Баширов И. Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. псих. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология; психология социальной работы» / И. Ф. Баширов. – Москва, 2006. – 21 с.
32. Белик И. А. Чувство вины в связи с особенностями развития личности: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Инна Анатольевна Белик. – Санкт-Петербург, 2006. – 209 с.
33. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособ. / Т. В. Бендас. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 431 с.
34. Бендас Т.В. Психология лидерства: учебное пособие / Т.В. Бендас. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
35. Берг Т. Н. Влияние ситуации угрозы для жизни на личность военнослужащего (на примере военнослужащих АПЛ «Нерпа») / Т. Н. Берг // Сборник научных статей международной научно-практической конференции / под ред. Р.В. Кадырова. – Владивосток : Мор. гос. ун-т им. адм. Г.И. Невельского. – 2011. – 373 с. – С. 124–132.
36. Берн Ш. М. Гендерная психология / Шон Меган Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
37. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. – М. : Изд-во Педагогика, 1986. – 421 с.
38. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – 496 с.
39. Бернштейн Н. А. О ловкости и её развитии / Н.А. Бернштейн. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
40. Бетти Э. Толерантность – дорога к миру [Текст] / Риэрдон Э. Бетти. – М. : Бонфи, 2001. – 304 с.
41. Богомолова Л. Доклад «Быт сельской и городской жизни» : [Электронный ресурс] / Л. Богомолова. –Режим доступа URL <http://ref.rushkolnik.ru/v41266>.
42. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М. : ПЕР-СЭ, 2006. – 224 с.
43. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы / В.А. Бодров. – М., 1995. – 28 с.
44. Бороденко М.В. Два лица Януса–смеха / М. В. Бороденко. – Р / нД. : Цветная печать, 1995. – 86 с.
45. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект / Е. Е. Бочарова // Социальная психология и общество. – 2012. – № 4. – С. 53–63.

46. Бояцис Р. Резонансное лидерство: самосовершенствование и построение плодотворных отношений с людьми на основе активного сознания, оптимизма и эмпатии / Р. Бояцис, Е. Макки; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 300 с. – (Серия «Классика Harvard Business Review»).
47. Бугрименко А. Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец.19.00.07 / А. Г. Бугрименко; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2007. – 24 с.
48. Буйняк М.Г. Психологическая готовность учителя общеобразовательной школы как предпосылка успешной адаптации учащихся с нарушениями психофизического развития в условиях инклюзии / Марьяна Геннадьевна Буйняк // Символ науки. – 2016. – № 5. – Часть 3. – С. 227–229.
49. Бурлачук Л. Ф. Исследование личности в клинической психологии (на основе метода Роршаха) / Л.Ф. Бурлачук. – К. : Вища шк., 1979.
50. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.
51. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2002. – 528 с.
52. Бьюдженталь Джеймс Ф. Предательство человечности: миссия психотерапии по восстановлению нашей утраченной идентичности : [Электронный ресурс] / Джеймс Ф. Бьюдженталь [пер. с англ.] // Эволюция психотерапии: В 3-х т. – М. : «Класс», 1998. – Т.3. – С.180–207. – Режим доступа:<http://psylib.org.ua/books/_bugen01.htm>.
53. Вазюлин В.А. Логика истории. Вопросы теории и методологии / В.А. Вазюлин. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М. : Изд-во СГУ, 2005. – 432 с.
54. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов / Н. П. Вайзман. – М. : Педагогика, 1976. – 104 с.
55. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
56. Васильева Т. Н. Формирование саногенного мышления младшего школьника : учеб. пособие / Т. Н. Васильева. – Калининград : Изд-во КГУ, 1997. – 48 с.
57. Васютинський В.О. Інтеракційна психологія влади : монографія / В.О. Васютинський. – К. : КСУ, 2005. – 492 с.
58. Ведяев Ф. П. Модели и механизмы эмоциональных стрессов / Ф.П. Ведяев, Т.М. Воробьева. – К. : Здоров'я, 1983. – 196 с.
59. Вейнберг Р. С. Психологія спорту / Р. С. Вейнберг, Д. Гоулд. – К. : Олімпійська література, 2001. – 336 с.
60. Вершловский С. Г. Личность, семья, школа / Семен Григорьевич Вершловский. – СПб. : УПМ, 1996. – 134 с.

61. Вильчковский Э. С. Развитие двигательной функции у детей / Э. С. Вильчковский. – К. : Здоров'я, 1983. – 208 с.
62. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : Ред-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім.Л.Українки, 2003. – 320 с.
63. Вірна Ж.П. Психологія успішного функціонування фахівця / Ж.П.Вірна. – Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. – Харків : ХНПУ, 2013. – С. 236–238.
64. Вітенко І.С. Особливості мотивації учбової діяльності студентів медичних вузів України / І.С. Вітенко // Актуальні проблеми вищої освіти в Україні. – Київ-Харків, 1994. – С. 78.
65. Водопьянова Н. Е. Оценка уровня удовлетворённости качеством жизни / Н. Е. Водопьянова // Практикум по психологии здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2005. – С. 148–155.
66. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – М. ; СПб., 2005. – 546 с.
67. Война дело – психопатов // Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://www.flashpoint.ru/threads/Война-дело-пси-хопатов-2-процента.49689/>
68. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Анна Владимировна Воронина; Томский гос. ун-т. – Томск, 2002. – 24 с.
69. Временная перспектива как характеристика психологического времени : [Электронный ресурс]. –Режим доступа : URL <https://ourmind.ru/tag/vremennaya-perspektiva>
70. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
71. Выготский Л.С. Собрание сочинении. В 6 т. – Т.4. Детская психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика,1984. – 432 с.
72. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский; Под редакцией и со вступительной статьей В. Колбановского. – Москва, Ленинград : Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 236 с.
73. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
74. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собр. соч. : В 6-ти т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 4. – 332 с.
75. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Г. В. Гарбузова // Управление общественными и экономическими системами. – 2007. – № 1.

76. Геллерштейн С.Г. Развитие профессионально-важных качеств: Научные основы обучения школьников труда / С.Г. Геллерштейн, А.Б.Дмитриев. – М. : Педагогика, 1970. – 278 с.
77. Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека / В. А. Геодакян // Человек в системе наук. – М. : Наука. – 1989. – С. 171–189.
78. Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента : Дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Галина Петровна Геранюшкина. – Иркутск, 2001. – 250 с.
79. Гиллиган К. Место женщины в жизненном цикле мужчины / К. Гиллиган ; под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной // Хрестоматия феминистских текстов. – Спб. : Дмитрий Буланин, 2000. – С. 166–186.
80. Гладких Н. В. Катарсис смеха и плача / Н. В. Гладких // Вестник Томского гос. пед. ун-та. Серия Гуманитарные науки (филология) – Томск, 1999. – Вып. 6 (15). – С.88–92.
81. Гладун О.М. Методологічні аспекти дослідження взаємозв'язку між безробіттям та злочинністю на районному рівні / О.М. Гладун, В.Ю. Плєскач // Вісник Хмельницького національного університету, 2012. – Т.1. – №3. – С.258–260.
82. Глухова Е. А. Межпредметные связи как средство самообразования студентов в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Александровна Глухова; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2010. – 208 с.
83. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи / Е.И. Головаха. – Киев : Наукова думка, 1988. – 144 с.
84. Гольцева Т. В. Особенности альтруистических представлений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] : автореф. дис. ...канд. психол. наук / Т. В. Гольцева. – Орел, 2004. – 21 с.
85. Городская и сельская культура: [Электронный ресурс]. –Режим доступа : URL <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/gorodskaya-kultura.html>
86. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / Дэниел Гоулман; [пер. с англ. А. П. Исаевой]. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2010. – 476 с.
87. Григорьева М. В. Субъективное благополучие личности как результат школьной адаптации в разных условиях обучения / М. В. Григорьева // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 2. – С. 41–45.
88. Гриценок Л. І. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Л. І. Гриценок, Л. В. Дзюбко // Психолінгвістика. Науково-теоретичний збірник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький» ДПУ ім. Григорія Сковороди. – 2009. – № 4. – С. 33–43.

89. Грішнова О.А. Економіка праці та соціально-трудові відносини: підручник / О. А. Грішнова. – 5-те вид., оновлене. – К. : Знання, 2011. – 390 с.
90. Громцева А. К. Самообразование старшеклассников общеобразовательной школы / А. К. Громцева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 246 с.
91. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
92. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 541с.
93. Данилова О.Л. Психология восприятия насилия: культурный и гендерный аспекты : Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 480 с.
94. Двойнин А. М. Психология верующего: Ценностно-смысловые ориентации и религиозная вера личности: монография / А. М. Двойнин. – СПб. : Речь, 2011. – 224 с.
95. Дементий Л.И. Ответственность как детерминанта социальных представлений об успехе и условиях его достижения / Л.И. Дементий, Н.В. Лэйфрид // Вестник Омского ун-та. – 2012. – Вып. 3. – С. 289–295.
96. Демченко І.І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : монографія / Ірина Іванівна Демченко. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. – 500 с.
97. Дереза І. С. Формування готовності студентів до самоосвіти як актуальна педагогічна проблема / І. С. Дереза // Педагогіка вищої та середньої школи. – Вип. 27. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – С. 43–49.
98. Деркач А.А. Акеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – М. : Знание, 2003. – 256 с.
99. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач, Д.И. Фельдштейн. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та, 2004. – 752 с.
100. Джеймс У. Психология / У. Джеймс. – М. : Педагогика, 1991. – 364 с.
101. Дидье Ж. Философский словарь [пер. с фр.] / Жюлиа Дидье. – М. : Междунар. отношения, 2000. – 544 с.
102. Дідук І.А. Психологічні чинники формування правових уявлень / І. А. Дідук // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України : наук.-теорет. та інформ. журн. АПН України. – К., 2007. – № 1 – С.102–113.
103. Добридень А. В. Формування навичок самоосвіти у старшокласників : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Алла Володимирівна Добридень; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2010. – 20 с.
104. Долга Т.О. Переклад як вид мовленнєвої діяльності / Т.О. Долга // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції

- [«Міжкультурна комунікація: мова – культура – особистість»], (Остріг, 2-3 квітня 2009 р.). – Остріг, 2009. – Вип. 11. – С. 13–17.
105. Домбровская И. С. Юмор в контексте развития / И. С. Домбровская. – ИК «Неформат», 2014. – 280 с.
 106. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2008. – 368 с.
 107. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : ПитерКОМ, 1999. – 368 с.
 108. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для высш. учеб. завед. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
 109. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск, 1985. – 206 с.
 110. Ениколопов С.Н. Средства массовой коммуникации и насилие [Текст] / С.Н. Ениколопов // Проблемы медиапсихологии: Материалы секции «Медиапсихология» Междунар. науч.-практич. конференции «Журналистика в 2000 году: Реалии и прогнозы развития», Москва, МГУ, 2001. – Москва : РИП-холдинг. – 2002. – С. 87–103.
 111. Железняк Л.С. Опыт включения детей с проблемами развития в состав психотерапевтических групп / Л.С. Железняк, И.Б. Карвасарская // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева, 2003. – С. 102–104.
 112. Жилияк Н.В. Деякі аспекти самовизначення безробітних у процесі профпереорієнтації: тези II Всеукраїнського конгресу з організаційної та економічної психології / Н.В. Жилияк // Актуальні проблеми розвитку організаційної та економічної психології в Україні. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка, 2015. – С. 86–87.
 113. Закон України «Про зайнятість населення» від 1 березня 1991 року № 803-ХІІ // В редакції Закону № 662-IV від 03.04.2003. – 12с.
 114. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1982. – 196 с.
 115. Зарецкий В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме / В.К. Зарецкий // Психологическая наука и образование. – 2005.–№ 1.–С. 83–95.
 116. Здоровець Т. Г. Особливості наративної компетентності майбутніх практичних психологів // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома. – Вип. 27. – 2015. – С. 160–169.
 117. Здравомыслова О. М. Общество сквозь призму гендерных представлений / О. М. Здравомыслова // Женщина. Гендер. Культура. – М., 1999. – С. 184–192.

118. Зеер Е.Ф. Психология профессий : Учебное пособие для студентов вузов / Е.Ф. Зеер. – М. : Академический Проект, 2003. – 336 с.
119. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35–44.
120. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 282 с.
121. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – С. 19–23.
122. Зиновьева Н.О. Психология и психотерапия насилия. Ребёнок в кризисной ситуации / Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова. – СПб. : Речь, 2003. – 248 с.
123. Знаков В. В. От психологии субъекта к психологии человеческого бытия / В. В. Знаков // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юркевич. – М.: Ин-т психологии РАН, 2007. – С. 330–351.
124. Знаков В. В. Тезаурусное и нарративное понимание событий как проблема психологии человеческого бытия / В. Знаков // Методология и история психологии. – Вып. 3. – Том 5. – 2010. – С.105–119.
125. Зотов М. В. Дисфункции когнитивного контроля у лиц с суицидальным поведением / М.В. Зотов, В.М. Петрукович // Экспериментальная психология в России : Традиции и перспективы, – 2011. – С. 384–390.
126. Зотов М. В. Механизмы регуляции когнитивной деятельности при воздействии стрессогенных факторов (в норме и патологии) : автореф. дисс. д-ра психол. наук / М.В. Зотов. – СПб. – 2011. – 52 с.
127. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М. : МГУ, 1987. – 207 с.
128. Иванова Е. М. Психопатология и чувство юмора: Электронный ресурс / Е. М. Иванова, С. Н. Ениколопов // Трудный пациент. – 2009. – Июль. – Режим доступа : <http://t-pacient.ru/articles/6443/>.
129. Иванова Н. Л. Идентичность и толерантность: соотношение этнических и профессиональных стереотипов [Текст] / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 54–63.
130. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
131. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
132. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека: ученик для вузов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
133. Ильин И.А. О сущности правосознания / И.А. Ильин / Подготовка текста и вступительная статья И.Н.Смирнова / И.А. Ильин. – М.: Парогь, 1993.– 243 с.

134. Іваницька С.Б. Проблема безробіття в Україні / С.Б. Іваницька, І.О. Мороховець // Ефективна економіка. – 2015. – №9. – С.34–38.
135. Іванова І.Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів / І.Б. Іванова. – К. : Логос, 2000. – 188 с.
136. Інжигевська Л. А. Арт-технології в особистісно-професійному розвитку майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту / Л. А. Інжигевська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [редкол.: С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : А.С.К., 2012. – С. 314–318.
137. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP – TACIS Європейської комісії / ВФ «Крок за кроком». – К. : Придатченко П.М., 2007. – 180 с.
138. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [кол. авторів ; за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Частина 2. – 184 с.
139. Інтеграція Болонського процесу у вищу медичну освіту / Д.П. Александрук, В.В. Капечук, М.М. Вацик [та інш.] // Галицький лікарський вісник. – 2006. – №4. – С.106–108.
140. Казанцева Т. А. Вера как социально-психологический феномен и его суггестивный механизм формирования: дис. кандидата психол. наук:19.00.05 / Татьяна Александровна Казанцева. – М., 2007. – 136 с.
141. Калугин Ю. Е. Готовность к профессиональному самообразованию студентов вуза / Ю. Е. Калугин, М. О. Зуйкова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 4.
142. Калугин Ю. Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию: учеб. пособ. / Ю. Е. Калугин. – Челябинск, 2000. – 120 с.
143. Калюжна Є. М. Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є. М. Калюжна. – Київ, 2008. – 29 с.
144. Калюжна Є. М. Функціональна детермінація генези особистісної тривожності в підлітковому віці / Є. М. Калюжна // Сучасні наукові дослідження: Матеріали I Міжн. наук.-практ. конф. 20-28 лютого 2006 р. – Дніпропетровськ, 2006. – Т. 35. – С. 64-66.
145. Кананчук Л. А. Саногенная рефлексия как фактор адаптации студентов в полиэтнической среде вуза : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Л. А. Кананчук. – Москва, 2010. – 174 с.

146. Каппони Н. Макиавелли / Н. Каппони ; [пер. с англ.]. – М. : Вече, 2012. – 352 с. (серия «Великие исторические персоны»)
147. Карамушка Л.М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: монографія / Л.М. Карамушка, М.В. Москальов. – Київ-Львів «Сполом» 2011. – 216 с.
148. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д. Карвасарский. – СПб., 2008. – 345 с.
149. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2009. – 78 с.
150. Карикаш В.И. Пять вершин на жизненном пути: психотерапия посредством трансформации экзистенциальной идентичности / В.И. Карикаш // Позитум Украина : науч.-практ. ж-л. – 2008. – №2. – С. 18–20.
151. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості : монографія / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
152. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – Ярославль : Аверс Пресс, 2002. – 303 с.
153. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
154. Келиш Э. В поисках смысла визуальных образов // Арт-терапия в эпоху постмодерна / Э. Келиш, А. И. Копытин. – СПб. : Речь ; Семантика, 2002. – С. 15–49.
155. Келли Дж. Психология личности. Теория личностных конструктов / Дж. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
156. Кетфорд Дж.К. Лингвистическая теория перевода / Дж.К. Кетфорд // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М. : Международные отношения, 1978. – С. 91–114.
157. Киприянова Е.В. Исследование ценностных ориентаций старшеклассников и управление социализацией личности / Е.В. Киприянова // Обществознание в школе. – 1999. – №2. – С.50–52.
158. Киртоки А.Е. Особенности психологической поддержки семьи. Опыт Центра ранней помощи «Даунсайд Ап» / А.Е. Киртоки // Синдром Дауна XXI век. – 2009. – №1. – С. 18–24.
159. Клименко В. В. Психологія спорту: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Клименко. – К. : МАУП, 2007. – 432 с.
160. Клименкова Т.А. Насилие как основа культуры патриархального типа. Гендерный подход к проблеме / Т.А. Клименкова // Гендерный калейдоскоп. – М. : Academia, 2001. – С. 121–146.
161. Климишин О. І. Християнсько-психологічні основи духовного розвитку особистості: дис. доктора психол. наук: 19.00.07 / Ольга Іванівна Климишин. – Івано-Франківськ, 2013. – 492 с.
162. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М., 1988. – 197 с.

163. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М., Воронеж, 1996. – 400 с.
164. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
165. Климчук В.О. Мотиваційний дискурс особистості: на шляху до соціальної психології мотивації : монографія / В.О. Климчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 290 с.
166. Кобзар В.М. Формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжах аграрного профілю : дис. к.пед.н.: 13.00.04 : [Електронний ресурс] / В.М. Кобзар. – Режим доступа : http://www.tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/dis_Kobzar_1.pdf.
167. Ковалёв В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалёв. – М. : Наука, 1988. – 191 с.
168. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования / Г. М. Коджаспирова. – М., 1994. – 342 с.
169. Козлов В. В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души / В. В. Козлов. – Ярославль : Гага, 2009. – 331 с.
170. Козырев Г.И. Политическая конфликтология: учебное пособие / Г. И. Козырев. – М. : ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2008. – 432 с.
171. Кокур О. М. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій: Методичний посібник / О. М. Кокур, Н. А. Агаєв, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська. – К. : НДЦ ГП ЗСУ, 2015. – С.117.
172. Кологривова Е. І. Вплив особистісних прагнень на переживання суб'єктивного благополуччя / Е. І. Кологривова // Соціальна психологія. – 2006. – №5. – С. 179–184.
173. Коломієць Л.В. Перекладознавчі семінари : Актуальні теоретичні концепції та моделі аналізу поетичного перекладу : навчальний посібник / Лада Володимирівна Коломієць. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. – 527 с.
174. Колошина Т.Ю. Арт-терапия: методические рекомендации / Т. Ю. Колошина. – М. : Изд-во Института психотерапии и клинической психологии, 2002. – 84 с.
175. Колпакова М. Ю. Введение в диалогическую психологию / Марианна Юрьевна Колпакова. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. – 256 с.
176. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : Международные отношения, 1980. – 160 с.
177. Кон И.С. Социология личности / Игорь Семёнович Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 134 с.
178. Кононенко С. А. Развитие теории и практики самообразования в России во второй половине XIX – начале XX вв. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Анатольевна Кононенко; СГУ. – Ставрополь, 2001. – 157 с.

179. Копьёв А. Ф. Концепция диалога М.М. Бахтина в её приложении к психологической практике : [Электронный ресурс] / А. Копьёв // Теория и методология. – Режим доступа: <psyjournals.ru/files/62955/kip_2013_koryov.pdf>.
180. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем. Методичні рекомендації працівникам реабілітаційних центрів / за ред. Т.Д. Ілляшенко; [автори: Л.І. Гриценко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська, О.В. Романенко, Н.С. Скрипка]. – К. : Духовна вісь, 2009. – 240 с.
181. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : НікаЦентр, 2006. – 580 с.
182. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного відбору / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2010. – 536 с.
183. Коростелина К. В. Социальная идентичность и конфликт / К. В. Коростелина. – Симферополь, 2003. – 359 с.
184. Короткова Е. В. Социально-психологический анализ вины и стыда как системы отношений личности к себе и другому: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Елена Валерьевна Короткова; Ростовский государственный университет. – Ростов-на-Дону, 2002. – 226 с.
185. Костицкий М.В. Введение в юридическую психологию: методологические и теоретические проблемы / М. В. Костицкий. – К. : Вища школа, 1990. – 257 с.
186. Костриця В. З початку проведення АТО понад 21 тис. демобілізованих військових отримали статус безробітних : [Електронний ресурс] / В. Костриця // Режим доступу : <http://naiu.org.ua/z-pochatku-provedennya-ato-ponad-21-tys-demobilizovanyh-vijskovykh-maly-status-bezrobitnyh>
187. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
188. Котик І.О. Експериментальне дослідження надійності особистості й групи в напружених і екстремальних умовах життєдіяльності / І.О.Котик, С.В.Саричев // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 33. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С.291–313.
189. Котик І.О. Надійність групи та особистісна надійність у групі / І.О.Котик, С.В.Саричев // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 32. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С.245–265.

190. Котлер Дж. П. Лидерство Мацуситы: Уроки выдающегося предпринимателя XX века / пер. с англ. – 2-е изд. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 256 с.
191. Кочубей О.С. Структура та зміст підготовки викладачів перекладу в мовному вищому навчальному закладі [Текст] / Ольга Святославівна Кочубей // Зб. наук. пр. «Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету» [«Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін»]. – Рівне : РДГУ, 2013. – С. 41–45.
192. Кравченко Ю. О. Деякі підходи щодо визначення наявності бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції на сході України. International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings, June 28-30, 2016. Kielce: Holy Cross University. – р. 185
Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа : Электронный ресурс / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001 // Режим доступа: www.fdp.hse.ru/data/082/535/135/psix-lich.doc.
193. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2002 – 992 с.
194. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг; [пер. с англ. Н.Мальгиной, Н.Миронова и др.] – 7-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 992 с.
195. Крайнова Ю. Н. Саногенная рефлексия в структуре эмоциональной компетентности будущих педагогов : дис. канд. пед. наук : 19.00.07 / Ю. Н. Крайнова. – Москва, 2010. – 166 с.
196. Кресан О. Д. Психологічні аспекти дослідження усвідомлення студентами життєвих подій за допомогою психосемантичних методів // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – Вип. 30. – 812 с. – С. 316–325.
197. Крилова-Грек Ю.М. Психолінгвістичні особливості перекладу семантичних одиниць іншомовних текстів : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Юлія Михайлівна Крилова-Грек. – К., 2007. – 196 с.
198. Крицкая А. Р. Формирование готовности студентов среднего профессионального учебного заведения к самообразованию : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Анна Рудольфовна Крицкая; МГУ. – Калуга, 2007. – 230 с.
199. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : Науково-методичний збірник / [Н.Софій, І.Єрмаков та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

200. Кроник А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. Кроник, Р. Ахмеров. – М. : Смысл, 2003. – 145 с.
201. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворённости жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика / под ред. В. Ю. Большакова. – СПб. : Изд-во С. –Петербургского ун-та, 2000. – С. 476–510.
202. Куницына В.Н. Межличностное общение : [учеб. для вузов] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
203. Лазорко О.В. Професійна безпека особистості: адаптаційний вимір / О.В. Лазорко // Психологічні перспективи. – Випуск 25. – Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. – С. 130–141.
204. Лапшина А. Ю. Коммуникативная ситуация нарративного интервью / Анастасия Юрьевна Лапшина : [Электронный ресурс] // Вестник СамГУ. 2008. №63. – Режим доступа: < <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-situatsiya-narrativnogo-intervyu> >.
205. Лапшина Г. А. Формирование готовности к самообразованию у будущих учителей иностранного языка (Дополнительная специальность) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Галина Афанасьевна Лапшина; Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина. – Елец, 2004. – 196 с.
206. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании : Монография / Л. Д. Лебедева. – СПб. : ЛОИРО, 2001. – 320 с.
207. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу освіти: навчальний посібник / Г. П. Левківська, В.С. Сорочинська, В.С. Штифурок. – К., 2001. – 128 с.
208. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу / В. Лейбин. – М. : АСТ, 2010. – 956 с.
209. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 302 с.
210. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
211. Леонтьев Д. А. Личностные изменения как результат жизнетворческой работы / Дмитрий Алексеевич Леонтьев, Алеся Евгеньевна Миюзова / Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24. – № 1. – С. 44–63.
212. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д.А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – 675 с.
213. Леонтьев Д. А. Переживание счастья как зависимая переменная в психологических исследованиях / Д. А. Леонтьев // Психология психических состояний. Вып. 6. / под ред. А. О. Прохорова. – Казань : Казанский гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина, 2006. – С. 36–58.

214. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев; [2-е изд., испр.]. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
215. Леонтьев Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: отобъяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 110–135.
216. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
217. Леонтьев Д. А. Чувство юмора / Д. А. Леонтьев // Psychologies. – 2007. – № 18. – С. 44.
218. Леонтьев Д. А. Неклассический вектор в современной психологии / Д. А. Леонтьев // Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1. – С. 51–71.
219. Логінова Т.Ю. Вплив професійної зайнятості подружжя на рівень конфліктності в сімейних стосунках / Т.Ю. Логінова // Вісник психології і педагогіки. – 2009. – № 5. – С. 123–125.
220. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / [отв. ред. А. Ф. Кудряшов]. – Петрозаводск, 1992. – 319 с.
221. Лысова А.В. Женская агрессия и насилие в семье / А.В. Лысова // Общественные науки и современность. – 2008. – № 3. – С. 167–176.
222. Лысова А.В. Психология семьи. Часть 2 / А.В. Лысова. – Владивосток : Издательство Дальневосточного университета, 2003. – 224 с.
223. Лэнгле А. Эмоции и экзистенция / Альфред Лэнгле ; [пер. с нем. О. А. Шипиловой]. – Х. : Гуманитарный Центр, 2011. – 332 с.
224. Любарт Т. Психология креативности / [Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни]. – М. : Когито-Центр, 2009. – 215 с.
225. Люсин Д. В. Социальный интеллект: теория, измерение, исследование / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с. (Труды Института психологии РАН).
226. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова // Социальный интеллект : теория, измерение, исследования; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 129–140.
227. Ляховець Л. О. Особливості формування соціального інтелекту у майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Л. О. Ляховець. – Київ, 2009. – 18 с.
228. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура : [Електронний ресурс] / Л. О. Ляховець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки. – 2013. – Вип. 114. – С. 128-133. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/jpdf/VchdpuPH_2013_114_28.pdf

229. Магда В.А. Особливості професійної деформації у працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України : дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.09 / Вікторія Анатоліївна Магда; Національний університет цивільного захисту України – Харків, 2011. – 233 с.
230. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Фарида Габделхаковна Майленова. – М. : «КСП+», 2002. – 416 с.
231. Макадамс Д. П. Психология жизненных историй / Дэн Макадамс [пер. англ.] // Методология и история психологии. – 2008. – Т.3. – Вып.3. – С.135–166.
232. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с.
233. Максименко К.С. Проблема каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма / К.С. Максименко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 23. – С. 389–404.
234. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: монографія / С.Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 255 с.
235. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С.Д. Максименко. – К. : НПУ Перспектива, 1998. – 320 с.
236. Максимов А. М. Общение : в поисках общего / Андрей Маркович Максимов. – СПб. : Питер, 2013. – 208 с.
237. Максимов А. М. Психософия 2.0. Книга для тех, кто устал бояться / Андрей Маркович Максимов. – СПб. : Питер, 2014. – 288с.
238. Маленький альтруист: учимся вместе творить добро / под ред. К. Кару ; пер. с эст. Юлии Митрофановой. – Тарту, 2010. – 107 с.
239. Малеева О. Л. Психологічні особливості схильності особистості до переживання почуття провини: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Олена Львівна Малеева. – Одеса, 2007. – 285 с.
240. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2009. – 800 с.
241. Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога/ И. Г. Малкина-Пых. – 2-е издание, испр. и дополн. – М. : Речь, 2011. – С. 151–170.
242. Малкіна-Пых І.Г. Психосоматика: довідник практ. психолога / Грина Германівна Малкіна-Пых. – М.: ЕКСМО-Прес, 2005. – 992 с.
243. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : Уч. пос. для студентов пед. вузов / Н.Н. Малофеев. – М. : Просвещение, 2009. – 319 с.

244. Малышева К. О. Синдром емоційного вигорання психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика, корекція: Дис... канд. психол. наук: 19.00.04 К.О. Малышева. – К., 2003. – 203 с.
245. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. – М. : Лабиринт, 1994 – 92 с.
246. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
247. Марковец Г. В. Формирование направленности на самообразовательное чтение у студентов педвуза : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Галина Васильевна Марковец; Киевский пед. ин-т им. М. П. Драгоманова. – К., 1992. – 186 с.
248. Мартин Р. Психология юмора Куликова/ Р. Мартин. – Спб. : Питер: пер. с англ. // Под ред. Л. В. , 2009. – 480 с.
249. Мартиненко Н.В. Дезадаптація безробітних з особистісними, соматоформними та сексуальними розладами та її психокорекція: Автореф. дис... канд. мед. наук: спеціальність 19.00.04 – медична психологія / Н.В. Мартиненко. – Харківська медична академія післядипломної освіти МОЗ України. – Харків, 2008. – 15 с.
250. Мартинюк І. А. Історія дослідження проблеми готовності особистості до здійснення діяльності / І. А. Мартинюк // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. IX. Загальна психологія. Історія психології. Етнічна психологія. – Вип. 9. – К., 2016. – С. 204–217.
251. Мартинюк І. А. Сутність поняття «самоосвітня діяльність особистості» / І. А. Мартинюк // Теоретичні та прикладні проблеми психології : зб. наук. праць. –Т. 2, №3(38). – Северодонецьк, 2015. – С. 204–217.
252. Марчукова С. Ф. Саногенная рефлексия как фактор оптимизации социально-психологической адаптации курсантов образовательных учреждений МВД России : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / С. Ф. Марчукова. – Москва, 140. – 205 с.
253. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) / Е.М. Мастюкова. – М., 2007. – 258 с.
254. Матюнин Б. Г. Нетрадиционная педагогика / Б. Г. Матюнин. – Екатеринбург : Уральский литератор, 1993. – 52 с.
255. Матюнин Б. Г. Философско-педагогические проблемы незнания и нравственности / Б. Г. Матюнин. – Свердловск : Диамант, 1991. – 32 с.
256. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
257. Мациева Ф. Х. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к профессиональному самообразованию : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Фатима Хамзатовна Мациева; Дагест. гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2012. – 159 с.
258. Мацусита К. Философия менеджмента. – М. : Альпина Пабlishер, 2016. – 168 с.

259. Машика Ю.В. Проблеми та рівень безробіття в Україні та країнах Європейського союзу / Ю.В. Машика // Науковий вісник НЛТУ України. – 2013. – Вип. 23. – №16. – С.260–264.
260. Медведев В.В. Экспериментальная установка для исследований согласованности групповых действий и рационального подбора групп / В.В. Медведев // Вопросы психологии. – 1967. – № 2. – С. 166–168.
261. Мерсиянова А. П. Основные признаки экзистенциального выбора : [Электронный ресурс] / А. П. Мерсиянова // Психология и педагогика. – 2009. – Режим доступа : <<http://cyberleninka.ru>>. – Мова рос.
262. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) / Н.Ц. Бадмаева // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. – Улан-Удэ, 2004. – 151 с.
263. Методичне забезпечення діяльності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку: науково-методичний посібник / Укладачі: О.В. Чубарук, Л.А. Петушкова, О.В. Татаринцев; за ред. Н.І. Клокар, О.В. Чубарук. – Біла Церква : КОІПОПК, 2006. – 124 с.
264. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения / Маргарет Мид; [пер.с англ. и коммент. Ю.А.Асеева]. – Москва : Наука, 1988. – 455 с.
265. Минюшев Ф. И. Социальная антропология: курс лекций / Ф. И. Минюшев. – М. : Междунар. Ун-т Бизнеса и Управления, 1997. – 192 с.
266. Михальська Ю.А. Особливості побудови стратегій психологічного захисту в професійній діяльності медичних сестер : дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Юлія Анатоліївна Михальська. – Луцьк, 2014. – 187 с.
267. Михальчук Н.О. Методологічні засади підготовки перекладачів у світлі Болонського процесу / Наталія Олександрівна Михальчук // Переклад у 21 столітті : Тези наукової конференції 11 березня 2005 року, м. Харків. – Харків, 2005. – С. 51–52.
268. Михальчук Н.О. Психологія розуміння літературних творів старшокласниками : Автореф...доктора психол. наук : 19.00.07 [Текст] / Наталія Олександрівна Михальчук. – К. : Ін-т психол. імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013. – 36 с.
269. Морозюк С. Н. Саногенная рефлексия как фактор оптимизации акцентуаций характера и повышения эффективности учебной деятельности : дис. докт. псих. наук : 19.00.01 / С. Н. Морозюк. – Москва, 2001. – 382 с.
270. Морозюк С. Н. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида» : Модульно-кодвое учебное пособие в мобильной системе обучения КИПМ к циклу курсов по бесконфликтной адап-

- тації и саморазвитию личности / С.Н. Морозюк, Е. В. Мирошник. – М., 2006. – 102 с.
271. Морозюк С. Н. Феномен управления организационным поведением и саногенный менеджмент / С. Н. Морозюк, Ю. В. Морозюк // Вестник финансовой академии. – 2010. – №6. – С. 59–64.
272. Москалець В. П. Засади формування здатності правоохоронців до збереження власного психічного здоров'я / В.П.Москалець, С.Д. Сворак // Держава і закон: теорія, практика, методика. – №5. – 2007.
273. Москалець В. П. Психологія релігії / В. П. Москалець. – К. : Академвидав, 2004. – 240 с.
274. Мося І. А. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Анатоліївна Мося; НАУ. – К., 2014. – 19 с.
275. Мудрик А. В. Общение школьников / Анатолий Викторович Мудрик. – М. : Знание, 1987. – 76 с.
276. Мудрик А.В. Социальная педагогика : Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с. : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL <http://www.studfiles.ru/preview/4169649/>
277. Мустафаєв Г. Ю. Соціально-психологічна характеристика осіб, які зазнають насильства в сім'ї / Г.Ю. Мустафаєв : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cfscom.org/index.php/stati/58-socialno-psyhologichna-harakteristika-osib-yaki-zaznaly-nasylstva-v-simji>
278. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2002. – 456 с.
279. Наконечна М. М. Просоціальна взаємодія як діалог / М.М. Наконечна // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – Вип. 31. – С. 248–257.
280. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире / под ред. Этьенна Г. Круга и др.; Пер. с англ. – М. : Изд-во «Весь Мир», 2003. – 376 с.
281. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учеб. пособие / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392с.
282. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование личностного саморазвития : монография / Нина Аркадьевна Низовских. – М.-Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 405 с.

283. Новгородцев П.И. Введение в философию права: Кризис современного правосознания / П.И. Новгородцев; РАН. Ин-т государства и права. – М. : Наука, 1997. – 269 с.
284. Нововведения в организации : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mirznani.com/info/novovvedeniya-v-organizatsii_161476.
285. Носенко Е. Л. «Емоційна розумність» як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації / Е.Л. Носенко // Вісник Дніпропетровського ун-ту. Педагогіка і психологія. – 2000. – Вип. 6. – С. 3–7.
286. Носенко Е. Л. Стили та форми прояву гумору як гіпотетичні аспекти імпліцитної діагностики психологічного здоров'я / Е. Л. Носенко, О. Б. Харченко // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 10. – С. 501–514.
287. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: моногр. / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
288. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов / А.А. Реан, Т.В. Андреева, Н.Н. Киреева [и др.] // Ананьевские чтения – 99: Тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1999. – С. 122.
289. Обозов Н.Н. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Н.Н. Обозов // Методология исследования по инженерной психологии и психологии труда. – Л. 1974. Ч. 1. – С. 111–121.
290. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека / К. Обуховский. – СПб. : Изд-во «Речь», 2003. – 296 с.
291. Олексів І.Б. Теоретичні засади здійснення організаційно-економічних змін на підприємстві [Електронний ресурс]/ І.Б. Олексів, Т.Ю. Лісович. – Режим доступа : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23268/1/13-77-82.pdf>.
292. Ольшанский Д. В. Политическая психология / Д.В. Ольшанский. – СПб. : Питер, 2002. – 576 с.
293. Оніщенко І. М. Психологія фізичного виховання і спорту / І. М. Оніщенко. – К. : Вища школа, 1975. – 192 с.
294. Онуфриева Л.А. Prevention and psychocorrection of doctors' emotional burnout syndrome (EBS) / Л.А. Онуфриева // Социальная психология здоровья и современные информационные технологии : сб. научных статей I межд. науч.-практ. конференции, Брест, 14-15 апреля 2015 г. : в 2 ч. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина ; под общ. ред. Е.И. Медведской. – Брест : БрГУ, 2015. – Ч.1 – С. 178–186.
295. Опарин Ю. Г. Организационно-педагогические условия самообразования студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Юрий Григорьевич Опарин; Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2002. – 179 с.

296. Опихайло О. Б. Характер зв'язку психологічних властивостей особистості з різними формами прояву гумору / О.Б. Опихайло // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2014. – Випуск 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_2_18.pdf.
297. Організаційні зміни і організаційний розвиток як об'єкти управління : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mydocs.ru/1-6582.html>.
298. Орел В. Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии: Эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.
299. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
300. Орлов Ю. М. Обида. Вина. Серия 1: Исцеление размышлением / Ю. М. Орлов. – Из-во : Слайдинг, 2004. – 96 с.
301. Орлов Ю. М. Оздоровляющее (саногенное) мышление. Серия: Управление поведение / Ю. М. Орлов. – М. : Слайдинг, 2006. – кн. 1. – 2-е изд. исправленное. – 90 с.
302. Орлов Ю. М. Целительное рисование. Психотерапия для себя / Ю. М. Орлов, А. Л. Гройсман. – Москва : Импринт-Гольфстрим, 1997. – 27 с.
303. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М. : «КСП+», 2003. – 272 с.
304. Основные технологии психологического консультирования : [Электронный ресурс]. – Режим доступу:<<http://www.psychologos.ru/articles/view>>.
305. Павлов Ю.О. Психологічна допомога безробітним у кризовому стані в умовах професійної перепідготовки: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Ю.О. Павлов. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2006. – 19 с.
306. Павлюченкова Н. В. Саногенная рефлексия как фактор развития эмоциональной компетентности : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Н. В. Павлюченкова. – Москва, 2008. – 170 с.
307. Паніна Є. М. Зв'язок суверенності психічного місця і психічного благополуччя особистості: Автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології» / Є. М. Паніна. – Красноярськ, 2006. – 187 с.
308. Панкратов А.Н. Саморегуляция психического здоровья: Практическое руководство / А.Н. Панкратов. – М. : Институт психотерапии, 2001. – С. 233.
309. Панько Е.А. Концептуальные основания образования / Е.А. Панько, Я.Л. Коломинский, Н.С. Старжинская, В.Н. Шебеко, Л.Б. Горуневич, А.Н. Белоус // Пралеска. – 2004. – № 2. – С. 10–15.

310. Пасічник А. В. Розвиток етичних уявлень дітей дошкільного віку в інтерактивному театрі / А. В. Пасічник // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. – 2012. – Випуск 11. – С. 319–323.
311. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Носсрат Пезешкиан ; [пер. с нем.]. – М. : Медицина, 1996. – 464 с.
312. Пезешкиан Н. Тренинг разрешения конфликтов. Психотерапия повседневной жизни / Носсрат Пезешкиан ; [пер. с нем.]. – М. : Институт позитивной психотерапии, 2007. – 2-е издание. – 296 с.
313. Песцова Н. Н. Формирование готовности студентов к самообразованию в условиях профессиональной подготовки в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Надежда Николаевна Песцова; Тул. гос. ун-т. – Тюмень, 2009. – 166 с.
314. Петренко О. Б. Становлення гендерного підходу до освіти і виховання в українському суспільстві / О. Б. Петренко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – [Вип. 27]. – Рівне : РДГУ, 2003. – Ч. 1. – С. 110–120.
315. Петровский А. В. Психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
316. Петрушенко В. Л. Вера в духовном мире личности / В.Л. Петрушенко, Г. Н. Щербакова. – Львов : Вышая шк., 1989. – 96 с.
317. Пископель А.А. Историко-методологический анализ концепции надёжности социотехнических систем: дисс. ... д-ра филос. наук: 13.00.01 / А.А. Пископель. – М., 1995. – 362 с.
318. Підаєв А.В. Болонський процес в Європі / А.В. Підаєв, В.Г. Передерій. – Одеса : ОДМУ, 2004. – 192 с.
319. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти: навч. посібн. / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський. – К. : Київ. нац. торг.-екоп. ун-т, 2012. – 720 с.
320. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
321. Подкоритова Л. О. Застосування арт-терапії для самопізнання студентів соціономічної сфери / Л. О. Подкоритова // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Вип. 7. – К., 2015. – Том ІХ. – С. 201–208.
322. Подкоритова Л. О. Особливості самопізнання студентів за умови використання арт-терапевтичного комплексу «П'ять чуттів» / Л. О. Подкоритова // Технології розвитку інтелекту : Відкритий електронний журнал лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Вип. 1. – № 9. – 2015. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://psytir.org.ua/upload/journals/9/authors/2015/>

- Podkorytova_Larysa_Oleksandrivna_Osoblyvosti_samopiznannya_studentiv_za%20umovy_vykorystannya_art_terapevtychnogo_kompleksu_pyat_chuttiv.pdf
323. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
324. Позднякова Е. П. Понятие феномена «психологическое благополучие» в современной психологии личности / Е. П. Позднякова // Психологический журнал. – 2007. – № 3. – С. 87–102.
325. Политиками не рождаются: как стать и остаться эффективным политическим лидером. Психологическое пособие для политиков / [Е. Абашкина, Е. Егорова-Гантман, Ю. Косолапова и др.]. – М. : Антиква, 1993. – 424 с.
326. Поппер К.Р. Объективное знание. Эволюционный подход / К. Р. Поппер / Пер. с англ. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.
327. Порядина В.А. Гендерные различия в структуре социального интеллекта студенческой молодежи : Дисс. канд. психол. наук : 19.00.05 / Вера Александровна Порядина. – Ярославль, 2007. – 236 с.
328. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»).
329. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н.В. Чепелевой. – К. : Издательство Национального педагогического университета им. Н.П. Драгоманова, 2009. – 382 с.
330. Профессиональная самореализация личности в современном обществе : монография / Под науч. ред. Е. В. Федосенко. – СПб. : Речь, 2009. – 121 с.
331. Психологические особенности самосознания подростка [под ред. М. Й. Боришеского]. – К. : Вища школа, 1980. – 168 с.
332. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова; 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика – Пресс, 1998. – 440 с.
333. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. – СПб. : Питер, 2001. – 480 с.
334. Психология личности: тесты, опросники, методики / [авторы-составители: к.п.н., доцент Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова]. – М. : Геликон, 1995. – 236 с.
335. Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под научной редакцией Старовойтенко Е.Б. и Шадрикова В.Д. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2009. – С.356–382.
336. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : «Когито-Центр», 2015. – 672 с.
337. Психология одарённости детей и подростков / Н.С. Лейтес [и др.]; под ред. Н.С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 416 с.

338. Психология ощущений и восприятия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 2002. – 610 с.
339. Психология профессионального здоровья: учеб. пособие / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2006. – 480 с.
340. Психология человека в современном мире / А. Л. Журавлев, И. А. Джидарьян, В. А. Барабанщиков, Д. В. Ушаков. – Москва : Институт психологии РАН, 2009. – 404 с. – (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.).
341. Психология: словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
342. Психология життєвої кризи / Відп. ред. Т.М. Титаренко. – К., 1998. – 348 с.
343. Психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Т. Б.Партико, С. Л. Грабовська, А. О. Вовк та ін.; за заг. ред. Т. Б. Партико. – К. : Ін Юре, 2014. – 664 с.
344. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 1998. – 752 с.
345. Пучкова Г. Л. Суб'єктивне благополуччя як фактор самоактуалізації особистості: Автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології» / Г. Л. Пучкова. – Хабаровськ, 2003. – 17 с.
346. Рабочая концепция одарённости / Д.Б. Богоявленская [и др.]; под ред. Д.Б. Богоявленской. – М. : Магистр, 2003. – 68 с.
347. Радул В.В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): автореф. дис. д-ра пед. наук / В.В. Радул. – К., 1998. – 36 с.
348. Ратинов А.Р. Структура правосознания и некоторые методы его исследования / А.Р. Ратинов // Методология и методы социальной психологии. – М. : Наука, 1977. – С. 201–214.
349. Ратнер Ф.Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 175 с.
350. Рахимкулова А.С. Некоторые проявления рискованного поведения у городских подростков: биопсихосоциальная трактовка / А.С. Рахимкулова, В.А. Розанов // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2014 (14) – №2 – С. 14–24.
351. Рахимкулова А.С. Суицидальность и склонность к риску у подростков: биопсихосоциальный синтез / А.С. Рахимкулова, В.А. Розанов // Суицидология. – 2013. – Т.4 (11), № 2. – С. 8–24.
352. Рахімкулова А.С. Феномен ризикової поведінки підлітків – спроба концептуального опису / А.С. Рахімкулова // Медична психологія. – 2016. – №3. – С. 24–41.
353. Рахман Л.В. Ефективність когнітивно-поведінкової терапії в комплексному лікуванні пацієнтів із терапевтично-резистентними де-

- пресіями / Л.В. Рахман, О.Ю. Плевачук // Психічне здоров'я: Mental health: міждисциплінарний науково-практичний журнал. – 2015. – Т.1-2(46-47). – С. 48–53.
354. Ренке С.О. Психологічні чинники становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів: автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец.: 19.00.07 Педагогічна та вікова психологія / Сергій Олександрович Ренке. – К., 2010. – 20 с.
355. Рівень безробіття в Україні 2015 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ridna.ua/2013/10/riven-bezrobittya>.
356. Рогинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Рогинская // Психологический журнал. – 2002. – № 3. – С. 90–91.
357. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999 – Кн. 2. – 480 с.
358. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Р. Роджерс; Пер. с англ. – М. : Изд. группа «Прогресс» : Универс, 1994. – 480 с.
359. Родина И. В. Насилие в семье: теоретическое осмысление и ключевые понятия // Соц. политика и социология. – 2008. – № 2. – С. 69–79.
360. Розанов В.А. Суициды и суицидальные попытки среди детей и подростков в г. Одессе в 2002-2010 гг. / В.А. Розанов, В.В. Валиев, С.Е. Захаров, П.Н. Жужуленко, Г.Ф. Кривда // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2012. – №1(28). – С. 53–61.
361. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.
362. Романов И. В. Особенности половой идентификации подростков / И. В. Романов // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 39–47.
363. Романовський О. Г. Проблеми формування особистості лідера [текст] / О. Г. Романовський, В. М. Бабаєв, О. С. Пономарьов. – Харків : Майдан, 2000. – 190 с.
364. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – К. : Вища школа, 1971. – 247 с.
365. Россохин А. В. Личностная саногенная рефлексия в измененных состояниях сознания : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / А. В. Россохин. – Москва, 1993. – 170 с.
366. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии в 2-х томах / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
367. Рубштейн Н. Полный тренинг по развитию уверенности в себе. 73 упражнения, которые сделают вас абсолютно уверенным человеком / Н. Рубштейн. – М. : Эксмо, 2009. – 224 с.
368. Рудаков А. Л. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости личности : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / А. Л. Рудаков. – Москва, 2009. – 219 с.

369. Рудюк О.В. Личностно-смысловые детерминанты переживания безработными профессиональных кризисов: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 «Социальная психология; психология социальной работы» / О.В. Рудюк. – Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины. – Киев, 2011. – 19 с.
370. Руководство и лидерство: философско-психологический анализ / М. А. Резниченко, М. В. Ланских, А. С. Пономарев, С. Н. Пазынич. – Белгород, ИД «Белгород», 2012. – 136 с.
371. Сарычев С.В. Разработка методики актуализации надёжности группы / С.В. Сарычев, Ю.Л. Лобков // Теоретические и практические проблемы психологии образования: материалы научно-практической конференции, посвященной 110-летию С.Л. Рубинштейна. – Смоленск : Изд-во СГПУ, 1999. – С. 175–177.
372. Сарычев С.В. Социально-психологические аспекты надёжности группы в напряжённых ситуациях совместной деятельности / С.В. Сарычев, А.С. Чернышев. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 180 с.
373. Саутина Е.С. Психолого-педагогические условия развития социального интеллекта студентов-психологов : Дисс. канд. психол. наук : 19.00.07 / Екатерина Сергеевна Саутина. – Тамбов, 2008. – 206 с.
374. Сафин В. Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения / В. Ф. Сафин // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 63–72.
375. Сахнова Е. Б. Жанр интервью и его модификации / Е. Б. Сахнова // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. – 2013. – Т. 13. – Вып. 4. – С.98–103.
376. Селінджер Дж.Д. Над прірвою у житі : [повісті, оповідання] / Джем Девід Селінджер // [в укр. перекладі Олекси Логвиненка]. – К. : Молодь, 1984. – 272 с.
377. Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы / Под ред. Б. Ф. Ломова. – М. : Наука, 1989. – 440 с.
378. Сериков Г. Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г. Н. Сериков. – Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1991. – 232 с.
379. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2001. – 350 с.
380. Сидоренкова Т. Насилие в семье: частное дело или социальная проблема? / Т. Сидоренкова // Вестник ИЦ НЖФ. – 1997. – № 10. – С.12–17.
381. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : Монографія / С. О. Сисоева. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.
382. Современный психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 490 с.
383. Созонтов А. Е. Основные жизненные стратегии российских студентов / А. Е. Созонтов // Вестник Московского университета. Сер.14. – 2003. – № 3. – С. 15–23.

384. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
385. Софіна Л. В. Індивідуально-психологічні відмінності переживання почуття провини.: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Лариса Валеріївна Софіна; КНУШ. – Київ, 2009. – 175 с.
386. Социальная психология / под ред. А.В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
387. Сравнительный анализ образа жизни в деревне, городе, малом городе и поселке : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL <http://socialpeded.ru>.
388. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника : монографія / [Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакитна та ін.]; за ред. Т. О. Піроженко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 236 с.
389. Стефаненко Е. А. Исследование гелотофобии у больных психическими расстройствами / Е. А. Стефаненко, Е. М. Иванова, С. Н. Ениколопов // Теоретические и прикладные проблемы медицинской психологии. Сборник материалов Всероссийской юбилейной научно-практической конференции (к 85-летию Ю. Ф. Полякова), 14-15 февраля 2013. – М. : ГОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» и ФГБУ «НЦЗП» РАМН. – 2013. – С. 106–107.
390. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, 1999. – 320 с.
391. Столин В. В. Уровни и единицы самосознания / В. В. Столин // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Изд-во БАХРАХ-М. – С. 123–155.
392. Судаков К. В. Системные механизмы эмоционального стресса / К.В. Судаков. – М. : Медицина, 1981. – 234 с.
393. Суицидология: учебное пособие / И.Л. Шелехов, Т.В. Каштанова, А.Н. Корнетов, Е. С. Толстолес – Томск : Сибирский государственный медицинский университет, 2011. – 203 с.
394. Сух Л. О. Рефлексія як умова професійного самовдосконалення студентів-психологів / Л. О. Сух // Професійний розвиток та становлення особистості сучасного фахівця в умовах освітнього простору. Матеріали V-ї Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції / За ред. Р. П. Попелюшко; М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. практ. психол. та педагог. – Хмельницький: ПП Гонта, 2016. – С. 162–165.
395. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности : Практико-ориентированная монография / Э.Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.
396. Таланов В.Л. Справочник практического психолога / В.Л. Таланов, И.Г. Малкина-Пых. – СПб. : Сова ; М. : ЭКСМО, 2003. – 928 с.

397. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинковий підхід на службі у соціальній психології / В.О. Татенко // Психологія особистості. – Вид-во ПНУ ім. В. Стефаника. – 2015. – №1 (6). – С. 20–31.
398. Тези Науково-практичної конференції «Сучасні підходи до діагностики, терапії та реабілітації посттравматичних стресових розладів» / П. В. Волошин, Н. О. Марута, Л. Ф. Шестопалова, І.В. Лінський // Український вісник психоневрології. – 2015. – Том 23. – Випуск 2 (83). – 105 с.
399. Теплов, Б.М. Избранные труды : в 2-х т. / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
400. Теплых Л. В. Развитие самообразовательной деятельности студентов младших курсов вуза : На материале дисциплин гуманитарного цикла : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Владимировна Теплых; Казан. гос. пед. ун-т. – Казань, 2005. – 204 с.
401. Титаренко Т.М. Особистісні практики конструювання життя / Т.М. Титаренко // Психологічні науки : проблеми і здобутки. – 2013. – Вип. 4. – С. 226–238.
402. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору : монографія / Наталя Миколаївна Токарева. – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015. – 448 с.
403. Торжевський М.В. Проблеми безробіття молоді та напрями їх вирішення / М.В. Торжевський // «Економіка України», 2014. – №1. – С. 87–96.
404. Тульчинский Г.А. Разум, воля, успех: О философии поступка / Г.А. Тульчинский. – Л., 1990. – С. 120–150.
405. Тучкина Л. К. Формирование готовности студента технического вуза к самообразованию средствами информационных технологий : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лариса Константиновна Тучкина; ГОУВПО «СГПА». – Стерлитамак, 2008. – 226 с.
406. Угринович Д. М. Психология религии / Д. М. Угринович. – М. : Политиздат, 1986. – 352 с.
407. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
408. Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: теоретические подходы и методы измерения / Д. В. Ушаков // Вестник РГНФ. – 2005. – №4. – С. 131–139.
409. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 11–28.
410. Фёдорова Е.А. Социальный интеллект как фактор формирования отношения к социально значимым объектам у представителей различных этнических групп : Дисс. канд. психол. наук : 19.00.05 / Елена Александровна Фёдорова. – Ярославль, 2009. – 307 с.

411. Федорова Е. Ф. Признаки направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Федоровна Федорова; Южно-Уральский гос. ун-т. – Челябинск, 1999. – 171 с.
412. Фесенко А.М. Невирішеність проблеми працевлаштування як фактор соціального відчуження молоді / А.М. Фесенко // Педагогіка та соціальна робота. – 2014. – №6. – С.51–56.
413. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
414. Фізична підготовленість та здоров'я населення: зб. матеріалів Міжнар. наук. симпозіуму / [загальний уклад. і наук. ред. проф. Р. Т. Раєвський]. – Одеса, 1998. – 260 с.
415. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов / Клаус Фопель ; [пер. с нем.]. – М. : Генезис, 2010. – 360 с.
416. Франкл В. Воля к смыслу / В. Франкл. – М. : Апрель-Пресс, 2000. – 368 с.
417. Франкл В. Сказать жизни «Да!»: Психолог в концлагере / В. Франкл; пер. с нем. – 2-е изд. – М. : Альпина нонфикшн, 2011. – 239 с.
418. Фрейд З. Техника психоанализа / З. Фрейд ; пер. с нем. А. М. Боквиных. – М. : Академический Проект, 2008. – 292 с.
419. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М., 1992. – 182 с.
420. Хамітов Н. Історія філософії. Проблема людини та її меж [навч. посібн.] / Н. Хамітов, Л. Гармаш, С. Крилова. – К. : Наукова думка, 2000. – 271 с.
421. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций / Ричард Харрис. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 448 с.
422. Харченко О. Б. Особистісні фактори різних форм прояву гумору / О. Б. Харченко // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Психологія». – 2010. – № 9/1. – Вип. 16. – С. 113–118.
423. Хащенко В. А. Субъективное экономическое благополучие и его измерение: построение опросника и его валидизация / В. А. Хащенко // Экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. – № 1. – С. 106–127.
424. Хащенко В.А. Программа комплексного исследования жизнедеятельности личности и группы в экстремальных условиях / В.А. Хащенко // Методики психологической диагностики личности и группы. – М.: ИП АН СССР, 1990. – С. 150–190.
425. Хинш Р. Социальная компетенция [Текст] / Р. Хинш, С. Виттманн; [пер. с нем.]. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2005. – 176 с.
426. Ходоров Н. Психодинамика семьи / Н. Ходоров // Хрестоматия феминистских текстов ; под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2000. – С. 140–165.

427. Холмогорова А.Б. Концепція соматизації. Історія та сучасний стан. Соціальна та клінічна психіатрія / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Т.В.Довженко. – 2000. – Т. 10, №4. – С. 81–97.
428. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одарённости / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 32–39.
429. Хрестоматія по возрастній психології / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
430. Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Том 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 584 с.
431. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація соціокультурного досвіду в контексті постнекласичної парадигми : [Електронний ресурс] / Наталія Василівна Чепелева // Наукові студії із соціальної та політичної психології. Збірник наукових праць. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nsspp/2009_22/Chepeleva.htm.
432. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. – К. : Інститут психології АПН України. – 1999. – С. 271–279.
433. Червінська Л. П. Економіка праці: навч. посіб. /Л.П. Червінська. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 288 с.
434. Чернышев А.С. Комплексная методика комплектования молодежных групп / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев, С.В. Сарычев // Социально-психологические методы практической работы в коллективе: диагностика и воздействие. – М. : ИП АН СССР, 1990. – С. 38–46.
435. Чернышев А.С. Оптимизация жизнедеятельности как основа социально-психологической помощи молодёжи / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев. – Курск, 1998. – 90 с.
436. Чернышев А.С. Социально-психологические основы организации первичного коллектива (на материалах исследования молодежных групп и коллективов): автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / А.С. Чернышев. – М., 1980. – 65 с.
437. Чернышев А.С. Экспериментальная методика изучения межгруппового взаимодействия / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев, С.В. Сарычев, А.В. Корнев // Методики социально-психологической диагностики. – М. : ИП АН СССР, 1990. – С. 162–170.
438. Четверик-Бурчак А.Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості: дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Аліна Григорівна Четверик-Бурчак. – Одеса, 2015. – 187 с.
439. Чигрин В.О. Соціологія сільської молоді: теоретико-методологічні та методичні основи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

- д-ра соц. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / В.О. Чигрин. – К., 2008. – 30 с.
440. Чудновский В. Э. Смысл жизни и судьба / В. Э. Чудновский. – М. : Изд-во «Ось-89», 1997. – 208 с.
441. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
442. Шапар Б.В. Сучасний тлумачний психологічний словник / Б.В. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
443. Шапошнікова Л. М. Розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Лариса Миколаївна Шапошнікова; ЖДУ імені Івана Франка. – Житомир, 2007. – 20 с.
444. Швидкий В. О. Професійна Я-концепція фахівця і вишівська підготовка / В. О. Швидкий // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – № 1. – С. 229–235.
445. Шевеленкова Т. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Шевеленкова, П. Фесенко // Психологическая диагностика. – Обнинск : Психологический институт РАО. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
446. Шелестова Л. В. Методи діагностики креативності дошкільників у сучасному дошкільному навчальному закладі / Л. В. Шелестова // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – №11(30) – С. 38–43.
447. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.
448. Штепа О. С. Магістральні механізми актуалізації психологічних ресурсів / Олена Станіславівна Штепа // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип.33. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С.584–600.
449. Шэффер Д. Дети и подростки : психология развития : монография / Дэвид Шэффер ; [пер. с англ. А. Багачев, С. Комаров, И. Малкова и др.] – 6-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 976 с.
450. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит, 1995. – 800 с.
451. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування : [монографія] / Тетяна Дмитрівна Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.
452. Щербина Л. Ф. Метатеоретичне мислення психотерапевта: модель, дослідження, програма розвитку / Л. Ф. Щербина. – К. : «Геопринт», 2012. – 283 с.
453. Щербина В. Л. Соціалізаційні орієнтації сучасної студентської молоді: культурно-типологічний підхід / В. Л. Щербина // Про-

- блеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2015. – №30. – С. 727–741.
454. Щербина В. Л. Типологія культурних орієнтацій студентської молоді у процесах соціалізації за умов сучасного суспільства / В. Л. Щербина // Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – 2015. – №15. – С. 545–558.
455. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Эриксон; [пер. с англ. А. Д. Андреевой, А. М. Прихожана, В. И. Ривош; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых]. – Москва : Флинта, 2006. – 352 с.
456. Юдакова С. В. Формирование готовности студентов вуза к профессионально-педагогическому самообразованию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Владимировна Юдакова. Владим. гос. пед. ун-т. – Владимир, 2002. – 174 с.
457. Юнг К.Г. Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – М. : Республика, 1995.
458. Юрьева Л.Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: формирование, профилактика, коррекция / Л.Н. Юрьева. – К. : Сфера, 2004. – 272 с.
459. Яковец Т. Я. Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; 13.00.08 / Татьяна Яковлевна Яковец; Курган. гос. ун-т. – Курган, 1999. – 175 с.
460. Ярошенко О.М. Проблеми та перспективи правового регулювання зайнятості та праці молоді / О. М. Ярошенко // Вісник Академії правових наук України. – 2014. – № 4. – С. 205–213.
461. Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – С. 100–106.
462. Яценко Т.С. Психологічні основи психокорекції : навч. посіб. / Т.С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 246 с.
463. Яцків О. С. Проблема психосоматичних захворювань (психосоматозів) у працівників міліції / О. С. Яцків // Право і безпека. – Х. : ХНУВС, 2009. – С. 202–206.
464. Яцюрюк А.О. Психологічні чинники розвитку креативності підлітків в діяльності з читання поетичних творів : Автореф...канд. психол. наук : 19.00.07 [Текст] / Алла Олександрівна Яцюрюк. – К. : Ін-т психол. імені Г.С. Костюка НАПН України, 2014. – 22 с.
465. Adolescents at risk: A generation in jeopardy. Handbook of adolescent health risk behavior./ R.J. Di-Clemente, W. B. Hansen, L. E. Ponton (Eds.). – New York: Plenum, 1996. – 792 p.
466. American Humane Association. Emotional abuse / American Humane Association : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://>

- www.americanhumane.org/children/stop-child-abuse/fact-sheets/emotional-abuse.html
467. Appley M.H., Trumbull R. (Eds.) Dynamics of Stress: Physiological, Psychological and Social Perspectives. N.Y. : Plenum, 1986.
468. Apter M. J. A structural-phenomenology of play / M. J. Apter // Adult play : A reversal theory approach. – Amsterdam : Swets & Zeitlinger, 1991. – P. 13–29.
469. Argyle M. The psychology of Interpersonal Behavior [Text] / M. Argyle. – N.-Y. : Penguin Books, 1974. – 117 p.
470. Bandura A. Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. – 1986.
471. Bass B. M. Transformational leadership [Text] / B. M. Bass, R. E. Riggio. – 2nd. ed. – Mahwah ; NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 282 p.
472. Bern S.L. Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society / S.L. Bern // Signs : Journal of Woman in Culture and Society. – 1983. – № 70 (2). – P. 196–206.
473. Birney R. Fear of failure / R. Birney, H. Burdick, R. Teevan. – N.Y. : Springer, 1969. – 187 p.
474. Bohdan H. Lemkowski bilans XX stulecia / Bohdan. // Przegląd Wschodnioeuropejski. – 2012. – №3. – S. 243–250.
475. Buss D.M. Human Aggression in Evolutionary Psychological Perspective / D. Buss, T. Shackelford // Clinical Psychology Review. – 1997. – №17 – P. 605–619.
476. Cunningham A. Theory-Derived Explanations of Male Violence against Female Partners: Literature Update and Related Implications for Treatment and Evaluations / A. Cunningham [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lfsc.on.ca/maleviolence.pdf>
477. Deci E. The General Causality orientation scale / E. Deci, R. Ryan // Journal of Research in Personality. – 1985. – № 19. – P. 109–134.
478. Die Selbsterschaffung der Welt (Інтерв'ю Умберто Матурани німецькому часопису «Фрайтаг»). [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.freitag.de/autoren/derfreitag/die-selbsterschaffung-der-welt>. – Загол. з екрана. – Мова німецька.
479. Diekman A. B. Stereotypes as dynamic constructs : Women and men of the past, present, and future / A. B. Diekman, A. H. Eagly // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2000. – № 26. – PP. 1171–1188.
480. Diener E. Crosscultural correlates of life satisfaction and self-esteem / Ed Diener // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol 68 (4) – P. 653–663.
481. Dobash R.E. Violence Against Wives / R. Dobash, R. Dobash // New York: The Free Press, 1979. – P. 15.

482. Drobot O.V. Managerial Mentality: Scientific Paradigm of Research. Middle-East Journal of Scientific Research. – 2013. – Nr. 13. – P. 101–107.
483. Dutton D.G. The Batterer: A Psychological Profile / D. Dutton, S. Golant // New York, NY: Basic Books, Inc. – 1995. – P. 560.
484. Dutton, D.G. Male Abusiveness in Intimate Relationships / D. Dutton // Clinical Psychology Review. – 1995. – №15 – P. 567–581.
485. Ellis L. Neo-Darwinian Theories of Violent Criminality and Antisocial Behavior: Photographic Evidence from Nonhuman Animals and a Review of the Literature / L. Ellis // Aggression and Violent Behavior. – 1998. – №3 – P. 61-110.
486. Emlen S.T. The Evolutionary Study of Human Family Systems / S. Emlen // Social Science / Information sur les Sciences Sociales. – 1997. – №36 – P. 563–589.
487. Feduh I. S. Vyznachennja zmistu ponjattja «cinnisna orijentacija» u suchasnij psihologo-pedagogicnij nauci / I. S. Feduh // Visnyk Nacional'noi' akademii' Derzhavnoi' prykordonnoi' sluzhby Ukrainy. – 2011. – №3.
488. Feingold A. Gender differences in personality : A metaanalysis / A. Feingold // Psychological Bulletin. – 1988. – Vol. 116. – PP. 429–456.
489. First All-National Population Census: historical, methodological, social, economic, ethnic aspects [Electronic resource] // State Statistic Committee of Ukraine. – 2004. – Mode of access: http://2001.ukrcensus.gov.ua/d/mono_eng.pdf (viewed on September 18, 2016). – Title from the screen.
490. Freedman J. Effect of Television Violence on Aggressiveness / J. Freedman // Psychological Bulletin. – 1984. – № 96(2). – P. 227–246.
491. Frydenberg E. Thriving, surviving, or going under : Which coping strategies relate to which outcomes? / E. Frydenberg, R. Lewis // Thriving, surviving, or going under, University of Melbourne. – P. 3–23.
492. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – Heinemann : L., 1983. – P. 35.
493. Gearan P. Biological Factors in Relationship Aggression / P. Gearan, A. Rosenbaum // In R.S. Fledman (ed.), The Psychology of Adversity. Amherst, MA: University of Massachusetts Press. – 1996. – P. 183–198.
494. Greene A.F. Psychopathology and Anger in Interpersonal Violence Offenders / A. Greene, C. Coles, E. Johnson // Journal of Clinical Psychology. – 1994. – №50 – P. 906–912.
495. Grusec J. E The development of moral behavior and conscience from a socialization perspective / J. E Grusec , M. P. Chaparro, M. Johnston // Handbook of Moral Development. – London, 2006. – P.243–267.

496. Guilford J.P. The structure of intellect / J.P. Guilford // Psychological Bulletin. – 1956. – Vol. 53, № 4. – P. 267–293.
497. Hamarman S. Evaluating and reporting emotional abuse in children: Parent- based, action-based focus aids in clinical decision-making / S. Hamarman, W. Bernet // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. – 2000. – №39(7) – P. 928–930.
498. Hanson K. Correlates of Battering Among 997 Men: Family History, Adjustment, and Attitudinal Differences / K. Hanson, O. Cadsky, A. Harris, C. Lalonde // Violence and Victims. – 1997. – №12(3) – P. 191–208.
499. Haug G. Summary and Conclusion. Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague / G. Haug, C. Tauch, 2001. – 5 p.
500. Hazan C. Romantic love conceptualized as an attachment process / C. Hazan, P. Shaver // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 52. – P. 511.
501. Holland Y.L. Explorations of a theory of vocational choice // Psychol./ Y.L. Holland, J. Appl. – 1968. – V. 52. – N 1.
502. Horowitz M.J. Phaze oriented treatment of stress response syndromes //Am. J. Psychotherapy. – 1973. – V. 27. – P. 506–515.
503. Huesmann L.R. Crossnational communalities in the learning of aggression from media violence / L.R. Huesmann // Aggressive Behavior. – 1984. – Vol. 10. – P. 243–251.
504. Hurrelmann K. Risk behaviour in adolescence: the relationship between developmental and health problems. / K. Hurrelmann, M. Richter // Journal of Public Health, 2006. – V.14(1). – P.20–28.
505. Karandashev V. N. Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti: koncepcija i metodicheskoe rukovodstvo / V. N. Karandashev. – SanktPeterburg: «Rech'», 2004. – 70 s.
506. Kitchener K.S., Brenner H.G. Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty / [in R.J. Sternberg (Ed.)]. – N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1990. – 170 p.
507. Kwilecki A. Problemy socjologiczne Łemkyw na Ziemiach Zachodnich: uwagi teoretyczne i terminologiczne / Andrzej Kwilecki // Kultura i Społeczeństwo. – Warszawa, 1966. – №3. – S. 87–104.
508. Labouvier-Vief G. Logic and self-regulation from young to maturity: A model // Beyond formal operations : Late adolescent and adult cognitive development / G. Labouvier-Vief. – N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1984. – 156 p.
509. Lampert M.D. Cross-cultural variation in gelotophobia within the United States / M.D. Lampert, K.L. Isaacso, J. Lyttle // Psychological Test and Assessment Modeling. – 2010. – 52(2). – P. 202–216.
510. Leader's Manual for Combat Stress Control / Field Manual Head quarters FM 22–51.–Washington, DC : Department of the Army, 1994.

511. Levinson D. Family Violence in Cross-Cultural Perspective / D. Levinson // Newbury Park, CA: Sage. – 1989. – P. 234.
512. Margolin G. Family Interaction Process: An Essential Tool for Exploring Abusive Relations / G. Margolin, R. John, C. Ghosh, E. Gordis // Family Violence from a Communication Perspective. – 1996. – P. 37–58.
513. Mayer J.D. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Intelligence. – 1999. – 27. – P. 267–298.
514. Meacham J. The loss of wisdom / [in R.J. Sternberg (Ed.)]. – N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1990. – 112 p.
515. Moffitt T.E. Partner Violence Among Young Adults / T. Moffitt // National Institute of Justice Research Preview. – 1997. – P. 143.
516. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretacija dannyh. Uchebnoe posobie / A. D. Nasledov. – Sankt-Peterburg: «Rech'», 2004. – 389 s.
517. Olson L.C. On the Margins of Rhetoric: Audre Lorde Transforming Silence into Language and Action / L. Olson // Quarterly Journal of Speech. – 1997. – №83 – P. 49–70.
518. Pagoto S. Psychological Co-Morbidities of Physical Illness : A Behavioral Medicine Perspective. – Springer, NY, 2011. – 205 p.
519. Polimeni J. Humor perception deficits in schizophrenia / J. Polimeni, J.P. Reiss // Psychiatry Research. – 2006. – S. 229–232.
520. Proyer R.T. An Initial Study on How Families Deal with Ridicule and Being Laughed at: Parenting Styles and Parent–Child Relations with Respect to Gelotophobia, Gelotophilia, and Katagelasticism / R.T. Proyer, S. Estoppey, W. Ruch // Journal of Adult Development, 2012. – Volume 19, Issue 4. – P. 228–237.
521. Renzetti C.M. On Dancing with a Bear: Reflections on Some of the Current Debates Among Domestic Violence Theorists / C. Renzetti // Violence and Victims. – 1994. – № 9(2) – P. 195–200.
522. Renzulli J.S. The Schoolwide Enrichment Model / J.S. Renzulli, S.M. Reis // Creative Learning Press, Mansfield. – 1997. – Vol. 7. – P. 5–14.
523. Ruch W. Who fears being laughed at? The location of gelotophobia in the Eysenckian PEN-model of personality / W. Ruch, R. Proyer // Personality and Individual Differences. – 2009. – № 46 (5-6). – P. 627– 630. –188.
524. Ryan R. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. Ryan, E. Deci // American Psychology. – 2000. – Vol. 55 (1). – P. 68–78.
525. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. – P. 719–727.
526. Salinger J.D. The Catcher in the Rye / Jerom David Salinger. – OCR & Spellcheck : Aerius, 2003. – 91 p.

527. Saunders D.G. Feminist-cognitive-behavioral and Process-psychodynamic Treatments for Men who Batter: Interaction of Abuser Traits and Treatment Models / D. Saunders // *Violence and Victims*. – 1996. – № 11. – P. 393–414.
528. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values [Electronic resource] / Schwartz // *Online Readings in Psychology and Culture*. – 2012. – №2. Mode of access: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116> (viewed on September 19, 2016). – Title from the screen.
529. Schwarz N. *The construction of social judgment*. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1982. – P. 147.
530. Seleskovitch D. Interpretation, a Psychological Approach to Translating / D. Seleskovitch // [in : Ed. Richard W Brislig. *Translation Applications and Research*]. – New York : Gardner Press, 1976. – P. 92–115.
531. Selman R.L. *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses* / R.L. Selman. – N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1980. – 540 p.
532. Shaparenko Yu. V. Teoretychni zasady doslidzhennja etnichnoi' samosvidomosti v zarubizhnij social'nij psihologii' / Ju. V. Shaparenko. // *Aktual'ni problemy psihologii'*: Zbirnyk naukovykh prac' Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraїny. – K.: Vydavnytvo «Feniks», 2014. – T. XII. *Psychologija tvorčnosti*. – Vypusk 20. – S. 342–350.
533. Sharapov V. V. Struktura i funkcii jetnicheskogo samosoznaniija / V. V. Sharapov // *Izvestija SNC RAN*. – 2008. – №1. – S. 188–194.
534. Sheldon K. The independent effects of goal contents and motives on wellbeing: it's both what you pursue and why you pursue it / K. Sheldon, R. Ryan, E. Deci, T. Kasser // *by the society for personality and social psychology*. – 2004. – Vol. 30 (4) – P. 475–486.
535. Sjeff Ederveen, Paul Dekker, Albert Horst. *Destination Europe. Immigration and Integration in the European Union* / Ederveen Sjeff, Dekker Paul, Horst Albert. – Amsterdam, 2000. – 270 p.
536. Spielberer C. D. *Theory and research on anxiety* // *Anxiety and behavior* C. D. Spielberer (Ed.). – New York : Academic, 1966. – P. 3–22.
537. Stefanenko T. G. *Jetnopsihologija*. / T. G. Stefanenko. – M.: Institut psihologii RAN, «Akademicheskij proekt», 1999. – 320 s.
538. Sternberg R.J. *The triarchic mind: A new theory of human intelligence* / R.J. Sternberg. – N.Y. : Viking, 1988. – 170 p.
539. *Struktura narodowoetniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski – Narodowy Spis Powszechny Ludności Mieszkań 2011* [Electronic resource] // *Zakład Wydawnictw Statystycznych Warszawa, al. Niepodległości 208*. – 2015. – Mode of access: [700](http://stat.gov.pl/spisypowszechne/nsp-2011/nsp-2011-wyniki/struktura-narodowo-</p></div><div data-bbox=)

- etniczna-jezykowa-i-wyznaniowa-ludnosci-polski-nsp-2011,22,1.html?pdf=1 (viewed on September 18, 2016). – Title from the screen.
540. Super D.E. et al. Vocational Development: A Framework of Research / D.E. Super. – New York, 1957. – 142 p.
541. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology / H. Tajfel. – Cambridge University Press. – 384 p.
542. Taylor S. E. Adjustment to Threatening Events. A Theory of Cognitive Adaptation / S. E. Taylor // American Psychologist. – 1983. – V.38(11). – P. 1161–1173.
543. The relationship between early age of onset of initial substance use and engaging in multiple health risk behaviours among young adolescents / DuRant R.H. et al. // Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine. – 1999. – V.(153). – P. 286–291.
544. Toft M. The Geography of Ethnic Violence: Identity, Interests, and the Indivisibility of Territory / M. Toft. – Princeton University Press, 2005. – 256 p.
545. Tomison A.M. Emotional Abuse: The Hidden Form of Maltreatment / A.M. Tomison, J. Tucci : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aifs.org.au/hch/issues.html>
546. Uгода mizh Urjadom Ukrain's'koi' Radjans'koi' Socialistychnoi' Respubliki i Pol's'kym Komitetom Nacional'nogo vyzvolennja pro evakuaciju ukrain's'kogo naseleennja z terytorii' Pol'shhi i pol's'kyh gromadjan z terytorii' URSR [Electronic resource] // Oficijnyj visnyk Ukrain'ny. – 2006. – Mode of access: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/616_065 (viewed on September 18, 2016). – Title from the screen.
547. Virna Zh. Professional Deformations: Tendencies, Dynamics and Risks of Manifestation / Zhanna Virna // Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska. – Vol. 28, No 2 (2015). – PP. 123–136; електронний ресурс. – режим доступу : <http://journals.umcs.pl/j/article/view/2553/2923>
548. Weber M. Economy and society; an outline of interpretive sociology / Weber. – New York: Bedminster Press Incorporated, 1968. – 1712 p.
549. WHO, Adolescent Health Epidemiology : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/epidemiology/adolescence/en/. – Заголовок з екрану. – (Дата звернення: 10.10.2016).
550. William T. Johnsen. Pandora's box reopened: ethnic conflict in Europe and its implications / Johnsen William T. // Strategic Studies. – December, 1999. – 250 p.
551. Wilson M.I. Male Sexual Proprietariness and Violence Against Wives / M. Wilson, M. Daly // Current Directions in Psychological Science. – 1996. – № 5 – P. 2–7.
552. <http://www.multitrans.ru>

Відомості про авторів

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Алексеева Юлія Аркадіївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри теоретичної та консультативної психології факультету соціально-психологічних наук та управління, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Ананова Іванна Валентинівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Билінська Наталія Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, м. Брест, Республіка Білорусь.

Білобровка Ростислав Іванович, доктор медичних наук, професор, Львівський медичний університет імені Данила Галицького, м. Львів, Україна.

Буйняк Мар'яна Геннадіївна, аспірантка кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Ващенко Ірина Володимирівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Возович Антоніна Анатоліївна, аспірантка кафедри психології та педагогіки, Університет сучасних знань, м. Київ, Україна.

Гайдук Галина Анатоліївна, аспірантка кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Гудима Олександр Васильович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Гура Тетяна Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І.А.Зязюна, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, Україна.

Дробот Ольга Вячеславівна, доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки, Університет сучасних знань, м. Київ, Україна.

Івашкевич Едуард Зенонович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Івашкевич Ернест Едуардович, перекладач, пошукувач кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Карпенко Євген Володимирович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів, Україна.

Карпінська Роксолана Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, Львівський державний медичний університет імені Данила Галицького, м. Львів, Україна.

Кашлюк Юліанна Ігорівна, аспірантка кафедри психології, філософський факультет, Львівський національний університет імені І. Я. Франка, м. Львів, Україна.

Козова Ірина Любомирівна, асистент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології, Державний вищий навчальний заклад «Івано-Франківський національний медичний університет», м. Івано-Франківськ, Україна.

Комар Таїсія Василівна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Корчакова Наталія Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Котик Інна Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Вінницький соціально-еко-

номічний інститут Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», м. Вінниця, Україна.

Кочергіна Ірина Анатоліївна, магістр психології, аспірант, Львівський національний університет імені Івана Франка, м.Львів, Україна.

Кравченко Катерина Олексіївна, доцент кафедри психології та педагогіки Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, Україна.

Кревська Ольга Олександрівна, аспірантка кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Крупельницька Людмила Францівна, доктор психологічних наук, доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Лазорко Ольга Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Максименко Ксенія Сергіївна, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, Україна.

Мартинюк Ірина Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і психології, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна.

Мельніченко Оксана Іванівна, здобувач кафедри психології, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна.

Наконечна Марія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна.

Ничипорук Елена Александровна, преподаватель кафедры психологии, Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь.

Ногачевська Інна Олександрівна, старший викладач, пошукувач кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної та практичної психології, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Пасічна Валерія Григорівна, аспірант кафедри психології, Університет економіки та права «Крок», м. Київ, Україна.

Погорільська Наталія Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Подкоритова Лариса Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Пономарьов Олександр Семенович, кандидат технічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, Україна.

Рахімкулова Анастасія Станіславівна, аспірант кафедри клінічної психології Інституту інноваційної та післядипломної освіти, Одеський національний університет імені І.І. Мечнікова, м. Одеса, Україна.

Ренке Сергій Олександрович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Санько Каріна Олександрівна, викладач кафедри психології, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв; аспірант кафедри прикладної психології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна.

Саричев Сергій Васильович, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Курський державний університет, м. Курськ, Російська Федерація.

Семенів Наталія Миронівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та практичної психології, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

Сімко Алла Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Сімко Руслан Теодорович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Старик Вікторія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна.

Стрілецька Інна Ігорівна, аспірант кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

Стріха Сергій Володимирович, старший викладач кафедри спеціальної підготовки, Інститут кримінально-виконавчої служби України, м. Київ, Україна.

Токарева Наталя Миколаївна, доктор психологічних наук, доцент кафедри психології, завідувач кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг, Україна.

Троїцька Марина Євгенівна, старший викладач кафедри психології, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна.

Царькова Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Шапаренко Юлія Віталіївна, аспірант кафедри практичної психології, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

Шелестова Олена Вікторівна, аспірант, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Шестопал Іванна Анатоліївна, аспірант кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Шпортун Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Навчально-наукового інституту педагогіки, психології та підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Штепа Олена Станіславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Щербина Вікторія Леонардівна, кандидат соціологічних наук, науковий співробітник, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Ярош Ніна Сергіївна, викладач кафедри психології та педагогіки, Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба; аспірантка кафедри прикладної психології Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Maksymenko Serhiy, Director of G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor.

Aliksieieva Yulia Arkadiivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Doctorate Student of the Department of Theoretical and Consulting Psychology of the Faculty of Social and Psychological Sciences and Management, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.

Ananova Ivanna Valentynivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant of the Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Vashchenko Iryna Volodymyrivna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Bylinska Nataliia Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Brest O.S. Pushkin State University, Brest, Republic of Belarus.

Buiniak Maryana Hennadiivna, Postgraduate Student of the Department of Correctional Pedagogy and Inclusive Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Haiduk Halyna Anatoliivna, Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

Hudyma Oleksandr Vasyliovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Hura Tetiana Vitaliivna, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Social System Management named after Academician I.A. Ziaziun, National Technical University “Kharkiv Polytechnical Institute”, Kharkiv, Ukraine.

Ponomariov Oleksandr Semenovych, Candidate of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and

Psychology of Social System Management named after Academician I.A. Ziaziun, National Technical University “Kharkiv Politechnical Institute”, Kharkiv, Ukraine.

Drobot Olha Viacheslavivna, Doctor of Psychological Science, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, University of Modern Knowledge, Kyiv, Ukraine.

Vozovych Antonina Anatoliivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology and Pedagogy, University of Modern Knowledge, Kyiv, Ukraine.

Ivashkevych Ernest Eduardovych, the Translator, a Postgraduate student of the Department of Age and Pedagogical Psychology, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

Ivashkevych Eduard Zenonovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General Psychology and Psychological Diagnostics, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

Bilobryvka Rostyslav Ivanovych, Doctor of Medical Science, Professor, Lviv Danylo Halytskyi National Medical University, Lviv, Ukraine.

Karpinska Roksolana Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Lviv Danylo Halytskyi National Medical University, Lviv, Ukraine.

Karpenko Yevhen Volodymyrovych, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, Ukraine.

Kashliuk Yulianna Ihorivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Faculty of Philosophy, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine.

Kozova Iryna Liubomyrivna, Assistant of the Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology, State Higher Educational Establishment “Ivano-Frankivsk National Medical University”, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Komar Taisiya Vasylivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Professor of the Department of Practical Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

Korchakova Natalia Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate of the Department

of Psychology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.

Kotyk Inna Oleksandrivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology, Vinnytsia Institute of Economics and Social Sciences of Open International University of Human Development «Ukraine», Vinnytsia, Ukraine.

Sarychev Serhiy Vasyliovych, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology, Kursk State University, Kursk, Russian Federation.

Kocherhina Iryna Anatoliivna, Master of Psychology, Postgraduate Student, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Kravchenko Kateryna Oleksiivna, Assistant Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Ivan Kozhedub Air Force University of Kharkiv, Kharkiv, Ukraine.

Krevska Olha Oleksandrivna, Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

Krupelnytska Liudmyla Frantsivna, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychological Diagnostics and Clinical Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Shportun Oksana Mykolaivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of the Department of Psychology and Social Work of Training and Research Institute of Pedagogy, Psychology and Training of Highly Qualified Specialists, Vinnytsia State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Lazorko Olha Valeriivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctorate Student of the Department of General and Social Psychology Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

Maksymenko Kseniia Serhiivna, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

Martyniuk Iryna Anatoliivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the

Department of Social Work and Psychology, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Melnichenko Oksana Ivanivna, Researcher of the Department of Psychology, Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine.

Nakonechna Mariia Mykolaiivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine.

Nichiporuk Elena Aleksandrovna, the Teacher of the Department of Psychology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus.

Nohachevska Inna Oleksandrivna, Senior Lecturer, Postgraduate Student of the Department of General Psychology and Psychological Diagnostics, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

Onufriieva Liana, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Corporate Laboratory of Psychology of Education of KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University and G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Head of the Department of General and Applied Psychology of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

Pasichna Valeriia Hryhorivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology, University of Economics and Law «Krok», Kyiv, Ukraine.

Pohorilska Nataliia Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Podkorytova Larysa Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology and Pedagogics, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

Rakhimkulova Anastasiia Stanislavivna, Postgraduate Student of the Department of Clinical Psychology, I.I. Mechnikov Odessa State University, Odessa, Ukraine.

Renke Serhii Oleksandrovych, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and

Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Sanko Karina Oleksandrivna, Lecturer of the Department of Psychology, Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynskyi, Mykolaiv; Postgraduate Student of the Department of Applied Psychology, Kharkiv V.N. Karazin National University, Kharkiv, Ukraine.

Semeniv Nataliia Myronivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Theoretical and Applied Psychology, Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine.

Simko Alla Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Speech Therapy and Special Techniques, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Simko Ruslan Teodorovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Staryk Viktoriia Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department Psychology, National Trade and Economic University, Kyiv, Ukraine.

Striletska Inna Ihorivna, Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Strikha Serhiy Volodymyrovych, Senior Lecturer at the Department of Special Training, The Institute of Criminal-Executive Service of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Tokareva Natalia Mykolaivna, Doctor of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Psychology, Head of the Department of General and Age Psychology, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine.

Troitska Maryna Yevhenivna, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Sumy Regional Institute of Postgraduate Teachers' Education, Sumy, Ukraine.

Tsarkova Olha Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, Melitopol, Ukraine.

Shaparenko Yuliia Vitaliivna, Postgraduate Student of the Department of Applied Psychology, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

Shelestova Olena Viktorivna, Postgraduate Student, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Shestopal Ivanna Anatoliivna, Postgraduate Student of the Department of Age and Pedagogical Psychology, Rivne State Humanitarian University, Rivne, Ukraine.

Shtepa Olena Stanislavivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine.

Shcherbyna Victoriia Leonardivna, Candidate of Sociological Sciences, Researcher of the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Yarosh Nina Serhiivna, Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, Kharkiv National Air Force University named after Ivan Kozhedub; Postgraduate Student of the Department of Applied Psychology, Kharkiv V.N. Karazin National University, Kharkiv, Ukraine.

Зміст

С.Д. Максименко Теорія учбової діяльності В.В. Давидова	7
Ю.А. Алексєєва Структурна модель віри в юнацькому віці	17
І.В. Ананова, І.В. Ващенко Особистісні особливості, що визначають схильність до переживання почуття провини	31
Н.В. Билінська Педагогическое взаимодействие с учениками с разными видами одаренности	45
М.Г. Буйняк Особливості співпраці вчителя інклюзивного класу з сім'ями учнів	59
Г.А. Гайдук Факторна структура мотиваційно-сміслових особливостей особистості як передумови її толерантної поведінки	69
О.В. Гудима Психологічні особливості впливу сімейного виховання на формування креативності у дітей старшого дошкільного віку . . .	80
Т.В. Гура, О. С. Пономарьов Соціально-психологічні вимоги до особистості лідера та характеру його мислення	90
О.В. Дробот, А.А. Возович Психологічний зміст основних семантичних універсальій правосвідомості студентів коледжів	103
Е.Е. Івашкевич Психологічний зміст перекладацької діяльності	116
Е.З. Івашкевич Комплексний підхід до визначення структури соціального інтелекту педагога	129
Р.І. Карпінська, Р.І. Білобровка Психокорекційна діяльність медичного психолога з профілактики соматичних захворювань	143
Є.В. Карпенко Структура та функції емоційної компетентності в процесі життєтворення	155
Ю.І. Кашлюк Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості	170

І.Л. Козова

Психологічний вплив пониження рівня невротизації на мотивацію до учіння у студентів-медиків 186

Т.В. Комар

Соціальна зрілість особистості як чинник становлення професійної зрілості психолога 200

Н.В. Корчакова

Розвиток когнітивних та емоційних основ просоціальної поведінки дітей дошкільного віку 211

І.О. Котик, С.В. Саричев

Способи підвищення надійності особистості та групи 221

І.А. Кочергіна

Теоретичні підходи до пояснення природи психологічного насильства в родині 240

К.О. Кравченко

Індивідуально-психологічні особливості в системі соціально-психологічних детермінант виникнення бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції 253

О.О. Кривська

Макіавеллістичні координати політичної компетентності особистості 270

Л.Ф. Крупельницька, О.М. Шпортун

Психологічні підходи до побудови регуляторно-рівневої моделі гумору 281

О.В. Лазорко

Психозахисна детермінація професійного самозбереження фахівців стресогенних професій. 304

К.С. Максименко

Проблематика каузации разнообразных болезненных состояний организма и личности 316

І.А. Мартинюк

Сутність готовності особистості до самоосвітньої діяльності. 327

О.И. Мельниченко

Психологические особенности реализации программы нововведений в вузе. 353

М.М. Наконечна

Інтерсуб'єктність у психології: до постановки проблеми 365

Е.А. Ничипорук

Представлення младших школьников о будущем 375

І.О. Ногачевська

Рецепція проблеми механізмів розуміння студентами-філологами поетичних текстів 385

Л.А. Onufriieva

The correlation between socio-economic specialists' individual and psychological factors and emotional burnout syndrome occurrence 395

В.Г. Пасічна

Психологічний аналіз безробіття як соціально-економічного явища 406

Н.І. Погорільська

Значення місця проживання для ціннісно-сміслової сфери та часової перспективи старшокласників 421

Л.О. Подкоритова

Особливості впливу арт-терапії на розвиток рефлексії фахівців соціальної сфери 431

А.С. Рахімкулова

Взаємозв'язок ризикової та суїцидальної поведінки у підлітків (вивчення репрезентативної вибірки в Україні). 446

С.О. Ренке

Теоретико-методологічний аспект професійного образу «Я» як предмет психології 470

К.О. Санько

Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та відчуття успішності сучасної молоді 483

Н.М. Семенів

Теоретико-методологічні аспекти етнічної толерантності в контексті міжособистісної взаємодії 494

А.В. Сілко

Особливості покращення психомоторного розвитку розумово відсталих дітей засобами рухової активності 504

Р.Т. Сілко

Психологічні особливості вияву особистісних рис працівників патрульної поліції 512

В.А. Старик

Особливості психосоматичних захворювань у працівників державної служби України з надзвичайних ситуацій 522

<i>Г.І. Стрілецька</i>	
Структурно-функціональний аналіз особливостей впливу тривожності на розвиток соціального інтелекту студентів	534
<i>С.В. Стріха</i>	
Результати дослідження динаміки індивідуально-психологічних рис психологів пенітенціарних установ	547
<i>Н.М. Токарева</i>	
Сучасні тенденції становлення статево-рольової ідентичності підлітків	558
<i>М.Є. Троїцька</i>	
Сучасні інтерпретації проблеми побутового насильства як соціально-психологічного феномену	570
<i>О.В. Царькова</i>	
Особливості формування освітнього простору для дітей з обмеженими можливостями здоров'я	582
<i>У.У. Шапаренко</i>	
Features of value orientations of lemkos deported from the territory of Lemkivshchyna during the 1944–1946 years	593
<i>О.В. Шелестова</i>	
Особливості впливу розладів адаптації на пізнавальну та психоемоційну сфери у військовослужбовців	605
<i>І.А. Шестопал</i>	
Гендерні особливості професійної самореалізації особистості	614
<i>О.С. Штена</i>	
Зміст і принципи психологічного «актуалізуючого інтерв'ю»	624
<i>В.Л. Щербина</i>	
Методологічні аспекти дослідження процесів соціалізації в умовах сучасних суспільних змін	637
<i>Н.С. Ярош</i>	
Вплив саногенної рефлексії на стрес-долаючу поведінку особистості	651
Бібліографія	663
Відомості про авторів	702

CONTENTS

<i>S.D. Maksymenko</i>	
V.V. Davydov's theory of educational activities	7
<i>Y.A. Alieksieieva</i>	
Structural model of faith in youth	17
<i>I.V. Ananova, I.V. Vashchenko</i>	
Personality characteristics that determine predisposition to experience the feeling of guilt	31
<i>N.V. Bylinska</i>	
Pedagogical interaction with pupils with different kinds of endowments	45
<i>M.H. Buiniak</i>	
Peculiarities of cooperation of the teacher of an inclusive class with pupils' families	59
<i>H.A. Haiduk</i>	
Factor structure of motivational and meaning features of personality as a prerequisite for its tolerant behavior	69
<i>O.V. Hudyma</i>	
Psychological characteristics of family education influence on the formation of creativity in preschool children	80
<i>T.V. Hura, O.S. Ponomariov</i>	
Social and psychological demands on leader's personality and character of his thinking	90
<i>O.V. Drobot, A.A. Vozovych</i>	
Psychological Meaning of Main Semantic Universalities in Legal Consciousness of College Students	103
<i>E.E. Ivashkevych</i>	
Psychological content of translation activity.	116
<i>E.Z. Ivashkevych</i>	
A comprehensive approach to determine the structure of social intellect of a teacher	129
<i>R.I. Karpinska, R.I. Bilobryvka</i>	
Psychoremedial activities of a clinical psychologist for the prevention of somatic diseases	143
<i>Y.V. Karpenko</i>	
Structure and functions of emotional competence in the process of life creation	155
<i>Y.I. Kashliuk</i>	
Main factors influencing personality's psychological well-being	170

I.L. Kozova	Psychological impact of neurotization reduction on medical students' academic motivation	186
T.V. Komar	Social maturity of personality as a factor of a psychologist's professional maturity formation	200
N.V. Korchakova	Development of cognitive and emotional basis of prosocial behavior at preschool age	211
I.O. Kotyk, S.V. Sarychev	Ways of Group and Personal Reliability Increase	221
I.A. Kocherhina	Theoretical approaches to explain the nature of psychological abuse in the family	240
K.O. Kravchenko	Individual psychological characteristics in the system of social and psychological determinants for combat stress appearing at soldiers-members of the Anti-Terrorist Operation	253
O.O. Krevska	Machiavellianism's coordinates of political competence of personality	270
L.F. Krupelnutskaya, O.M. Shportun	Psychological approaches to the forming of the regulatory-level model of humor	281
O.V. Lazorko	Psychoprotective determination of professional self-preservation of stressogenic professions specialists	304
K.S. Maksymenko	The problem of causality of various disease states of the body and personality.	316
I.A. Martyniuk	The essence of readiness of the personality to self-educational activity	327
O.I. Melnichenko	Psychological characteristics of the implementation of innovations in higher education	353
M.M. Nakonechna	Intersubjectness in Psychology: to the formation of issue	365
E.A. Nichiporuk	Junior pupils' ideas of the future	375

<i>I.O. Nohachevska</i>	
Scientific reception of the problem of mechanisms of understanding poetic texts by the students of philological faculties	385
<i>L.A. Onufrieva</i>	
The correlation between socio-economic specialists' individual and psychological factors and emotional burnout syndrome occurrence	395
<i>V.H. Pasichna</i>	
Psychological analysis of unemployment as a socio-economic phenomenon	406
<i>N.I. Pohorilska</i>	
The residence place influence for value-semantic sphere and temporal perspectives of senior pupils.	421
<i>L.O. Podkorytova</i>	
The peculiarities of the art-therapy influence on the development of socio-economic sphere specialists' reflection	431
<i>A.S. Rakhimkulova</i>	
The correlation between adolescent risky and suicidal behavior (study of a representative sample in Ukraine)	446
<i>S.O. Renke</i>	
Theoretical and methodological aspect of professional «Me» image as an object of psychology.	470
<i>K.O. Sanko</i>	
The features of correlation between emotional intellect and success feelings of today's youth	483
<i>N.M. Semeniv</i>	
Theoretical and methodological aspects of ethnic tolerance in the context of interethnic interaction	494
<i>A.V. Simko</i>	
Improving features of psychomotor development of mentally retarded children by means of physical activity	504
<i>R.T. Simko</i>	
Psychological characteristics of display of patrol police officers' personality traits	512
<i>V.A. Staryk</i>	
Features of psychosomatic diseases of Ukrainian State Emergency Service workers.	522
<i>I.I. Striletska</i>	
Structural and functional analysis of peculiarities of the influence of an anxiety on the development of social intelligence of students	534

S.V. Strikha	Results of the study on the dynamics of individual psychological traits of psychologists of penitentiary institutions	547
N.M. Tokareva	The present-day tendencies of coming-into-being of adolescents' gender-role identity	558
M.Y. Troitska	Modern interpretations of the problem on domestic violence as a social and psychological phenomenon	570
O.V. Tsarkova	Features of educational space formation for children with disabilities	582
Y.V. Shaparenko	Features of value orientations of lemkos deported from the territory of Lemkivshchyna during the 1944–1946 years	593
O.V. Shelestova	The peculiarities of adjustment disorders effect on cognitive and psycho-emotional sphere of military persons.	605
I.A. Shestopal	Gender Peculiarities of Personality's Professional Self-Realization	614
O.S. Shtepa	The contents and principles of psychological «actualizing interview»	624
V.L. Shcherbyna	Methodological aspects of research of processes of socialization in the conditions of modern social changes	637
N.S. Yarosh	The influence of sanogenic reflection on coping behavior of personality	651
Information about the authors.		708

Проблеми сучасної психології

Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

У збірнику наукових праць, створеному вперше у 2008 році спільно Інститутом психології імені Г.С. Костюка НАПН України і вищим навчальним закладом, висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі загальної, педагогічної, вікової, експериментальної, медичної та спеціальної психології.

У представлених наукових працях аналізуються проблеми чинників, умов розгортання і труднощів психічного розвитку, питання вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання, обговорюються перспективи можливих нових психолого-педагогічних підходів до проблем сучасної психології.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам і фахівцям суміжних наук, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор
Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України –
Максименко Сергій Дмитрович,
дійсний член НАПН України,
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка –
Копилов Сергій Анатолійович,
доктор історичних наук, професор*

Проблемы современной психологии

**Сборник научных трудов Каменец-Подольского
национального университета имени Ивана Огиенко, Института
психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины**

В сборнике научных трудов, созданном впервые в 2008 году совместно Институтом психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нём представлен широкий спектр научных разработок отечественных и иностранных исследователей в области общей, педагогической, возрастной, экспериментальной, медицинской и специальной психологии.

В представленных научных трудах анализируются проблемы факторов, условий развёртывания и сложностей психологического развития, вопросы возрастных и индивидуальных особенностей становления личности и психологии обучения, обсуждаются перспективы возможных новых психолого-педагогических подходов к проблемам современной психологии.

Сборник научных трудов адресован профессиональным психологам и специалистам смежных наук, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам психологических факультетов, а также всем, кто интересуется современным уровнем развития психологической науки.

*Директор
Института психологии
имени Г.С. Костюка НАПН Украины –
Максименко Сергей Дмитриевич,
действительный член НАПН Украины,
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор
Каменец-Подольского
национального университета
имени Ивана Огиенко –
Копылов Сергей Анатольевич,
доктор исторических наук, профессор*

Problems of modern psychology

**Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi
Ivan Ohienko National University,
G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of
Pedagogical Science of Ukraine**

The collection of research papers, first created in 2008 by G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine and the educational establishment, is devoted to the scientific discussion of issues in contemporary psychology. It presents a wide range of studies by Ukrainian and foreign researchers in the fields of general, pedagogical, age, experimental, medical and special psychology. It presents analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The research presented in this collection of papers addresses the issues of causes and conditions of problems that may arise in an individual's psychological development, issues of age differences and individual differences, and the field of pedagogical education; discusses possibilities of new psychological and pedagogical approaches to various issues of contemporary psychology.

The target readership of the collection of research papers includes professional psychologists, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of psychology as a science.

*Maksymenko Serhii Dmytrovych –
Director of G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the
National Academy of Pedagogical Science of Ukraine,
Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of
Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor*

*Kopylov Serhii Anatoliyovych –
Rector of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko
National University,
Doctor of Historical Science, Professor*

Пам'ятка авторові

Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» ISSN 2227-6242 Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України є рецензованим періодичним науковим виданням, уключеним до міжнародних наукометричних баз **Index Copernicus**, **CEJSN**, **Google Scholar** та затвердженого МОНУ переліку наукових фахових видань України, у яких можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата психологічних наук.

До друку у збірнику приймаються статті українською, російською, англійською, польською, німецькою або чеською мовами.

Періодичність видання – 4 рази на рік.

Вимоги до оригіналів статей, поданих для опублікування в збірнику наукових праць «Проблеми сучасної психології»

Стаття повинна відповідати тематиці збірника і сучасному стану науки, бути актуальною, не опублікованою раніше чи поданою до публікації в інших наукових виданнях України та світу.

Автор статті відповідає за достовірність викладеного матеріалу, відсутність плагіату і коректність висновків, правильне цитування наукових джерел і посилання на них.

Подані статті розглядає редакційна колегія збірника і два анонімні рецензенти. Після схвального відгуку на рецензовану статтю редакція приймає остаточне рішення стосовно її публікації, про що повідомляється авторові.

Повний обсяг статті разом із трьома анотаціями і транслітерацією – від 12 сторінок:

- формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman;
- поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзацний відступ – 1;
- сторінки статті мають бути пронумеровані;
- не використовувати переносів;
- дробові числа подавати через кому (напр. 0,204), а не через крапку;
- формули: розмір шрифту – 11, великий індекс – 8, маленький індекс – 5, великий символ – 14, маленький символ – 11 пт;
- таблиці, рисунки, малюнки повинні мати нумерацію і назву;
- ілюстративний матеріал подавати в тексті, підписи набирати курсивом;
- рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт.

Структура статті:

1. УДК (у лівому верхньому кутку).
2. Ініціали, прізвище автора (авторів) праворуч, над назвою статті.
3. Електронна адреса автора/авторів (усіх, після кожного прізвища)
4. Назва статті (тією мовою, якою написана стаття).
5. Ініціали, прізвище автора, назва статті українською мовою.
6. Анотація українською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова українською мовою (8-10 слів).
7. Ініціали, прізвище автора, назва статті російською мовою.
8. Анотація російською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова російською мовою (8-10 слів).
9. Текст статті з дотриманням структури (жирним виділити кожен пункт у структурі статті, див. далі «Вимоги до оформлення статей»).

Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 705/1 з урахуванням таких необхідних елементів, які присутні у тексті статті:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття;
- формулювання мети статті (постановка завдання);
- методи та методики;
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.

1. Обсяг статті – від 12 сторінок: 14 шрифт, інтервал – 1,5.
2. Список використаних джерел (оформлений відповідно до останніх вимог).
3. Транслітераційний переклад списку використаних джерел (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>).
4. Ініціали, прізвище автора, назва статті англійською мовою.
5. Анотація англійською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова англійською мовою (8-10 слів).
6. Відомості про автора українською і англійською мовами: прізвище, ім'я, по батькові; ступінь, звання, посада, місце роботи, ВНЗ, місто, країна. Номер телефону та відділення Нової пошти для отримання збірника.
7. Реферат на статтю англійською мовою.
8. Автори без наукового ступеня подають рецензію на статтю наукового керівника (доктора/кандидата наук).

Електронна адреса, на яку надсилати тези і статті: kpnu_lab_ps@ukr.net
Оригінальні версії статей публікуватимуться у відкритому доступі на сайті збірника <http://problemps.kpnu.edu.ua/en/>

Зразок оформлення списку використаних джерел

Електронні ресурси: The Scottish Institute for Residential Child Care. Social Work Undergraduate Degree [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://www.sircc.org.uk/education/honsdegree>> – Загол. з екрана. – Мова англ.

Дисертації: Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис...кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Михайлівна Волченко. – К. : НАПН України, Інст педагогіки, 2011. – 264 с.

Автореферати дисертацій: Булар І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах мед. навчальних закладів) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Євгенівна Булар. – НАПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2014. – 50 с.

Журнали: Дубовицька Т.Д. Методика діагностики направленості учебной мотивации / Татьяна Дмитриевна Дубовицькая // Психологическая наука и образование. – 2002 – № 2. – С. 42–45.

Збірники наукових праць: Химинець О.В. Проблема формування творчої особистості / Ольга Володимирівна Химинець // Науковий вісник УжДУ. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 1 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редкол. : В.І.Опіярі (гол. ред.), М.І.Блецкан, М.М.Болдижар, В.В.Гоммонай. – Ужгород : Видво УжНУ «Говерла». – 1998. – С. 17–22.

Книга одного автора: Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Стоки, 1996. – 237 с.

Книга двохтрьох авторів: Редько В.Б. Учебник физики и видеозапись / В.Б.Редько, Р.В.Борисович, В.В.Молодцова. – Одесса : «Оптиум», 2002 – 140 с.

Книга чотирьох і більше авторів: Вікова і педагогічна психологія : Навчальний посібник. – 2-ге. вид. / [О.В.Скрипченко, Л.В.Волинська, З.В.Огороднійчук, І.С.Булах та ін.]. – Київ : Каравела, 2009. – 400 с.

Процедура рецензування статей, поданих до збірника наукових праць «Проблеми сучасної психології»:

1. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» є рецензованим виданням.
2. Редактори використовують процедуру подвійного «сліпого» рецензування, де рецензенти і автори не знають один одного.
3. Після попередньої внутрішньої рецензії статті направляються двом зовнішнім рецензентам-фахівцям у галузі психології.
4. У разі відсутності консенсусу між двома рецензентами стосовно проблеми публікації, редактори звертаються до третього рецензента.
5. Після отримання рецензії дані про прийняття статті відправляються авторіві статті.
6. Коли статті надається дозвіл на публікацію у збірнику наукових праць «Проблеми сучасної психології», авторів просять включити коригування рецензентів, і прокоментувати рецензію в письмовій формі.
7. Якщо автор не згоден з деякими із поправок, вони можуть проконсультуватися з рецензентом, який запропонував їх. В окремих випадках третій рецензент може бути запропонований для консультації.
8. Список рецензентів, які співпрацюють із збірником наукових праць «Проблеми сучасної психології», публікується на нашому сайті та у самому виданні.
9. Відгуки подаються у письмовій формі, оригінали зберігаються в архівах.

З метою протидії порушенню прав авторства, ми просимо авторів:

- розкрити їх внесок в статті та інституційну приналежність всіх авторів, які беруть участь у публікації;
- вказувати інформацію про джерела, представлені у публікації, внесок науково-дослідного інституту чи інших установ;
- підписати заяву авторського права, яке буде відправлено тим авторам, чий статті приймаються;
- будь-який натяк про плагіат чи порушення авторського права будуть піддаватися перевірці редакційною колегією.

GUIDELINES FOR AUTHORS

Collection of research papers «Problems of modern psychology» ISSN 2227-6242 of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University and G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine is peer reviewed scientific periodical, indexed and listed in the international databases **Index Copernicus**, **CEJSH**, **Google Scholar** and approved by the Ministry of Education and Science as a specialized scientific edition of Ukraine where the results of the theses for obtaining the degrees of Doctor and Candidate of psychological sciences can be published. Only original (never published before or submitted to any other journal for reviewing) papers in Ukrainian, Russian, English, Polish, German or Czech are accepted. The periodicity is 4 times a year.

The editorial board of the periodical «Problems of modern psychology» invites you to send your paper for publishing in the Journal. The editorial board will review the papers and inform the author(s) about any decision. The editorial board will be responsible for the publication reserving the right of requesting the author(s) for modifications.

The originals submitted for the publication in the periodical «Problems of modern psychology» must meet the following requirements:

Format/length

The original must be in version similar or higher than Word 97. The recommended length is from 12 pages including references and summaries, printed on A4 paper format, with 2,5 cm for upper, lower and left margins, 1 cm for right margin, observing 1,5 space between lines and with Times New Roman font type, with a 14 point body. Onepage essay on the article should be given in English. Article pages must be numbered. Hyphens mustn't be used. Fractional numbers should be submitted by commas (e.g. 0,204). Formulas must be with 11 point body, large index – 8, small index – 5, a large symbol – 14, a small symbol – 11 font type. Tables, figures, pictures must be numbered and named. Illustrations must be given in the text, and their names – in italics. A figure must be made by means of MS Word and grouped as one object.

Title – author's identification

The first page must include the code of UDC of the article from the left of the page, author's name and e-mail from the right of the page, e.g. N.V. Tkachuk, e-mail: tkachuknat@yandex.ua. The title of the article should be written in bold, centered, Times New Roman, 14 point body.

Summary/key words

Each paper should include brief summaries in Ukrainian, Russian before the article and English at the end of the article preceded by the author's family and given names, title of the article (in the respective language). The three summaries should have the length from 25 lines and key words should have 810 words, included at the end of each of them.

Text

Articles must follow the requirements of the Resolution of the Presidium of the НАС of Ukraine from 15.01.03 № 705/1 with the following essential elements that are written in the text:

- problem definition and its relationship with important scientific and practical tasks;
- analysis of recent researches and publications;
- purpose of article (the main problems);
- methods and techniques;
- the main material study with full justification of scientific results;
- conclusions of the study and prospects of the research;
- references (according to the latest requirements);
- list of references in transliteration (link to online translation in transliteration <http://translit.ru/>);
- initials and last name of the author, title of the article in English;
- summary in English (from 25 lines) and key words in English (810 words);
- information about the author in Ukrainian and English: surname, name and patronymic; degree, title, position, place of work, city, country. Phone number and number of the department of post-office;
- abstract of the article in English.

The papers should be sent to the E-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

All papers will be published in open access on the Journal site: <http://problems.kpnu.edu.ua/en/>

References

References should come after the text of the article. They should be written with a 14 point body and in alphabetic order.

Electronic resources: The Scottish Institute for Residential Child Care. Social Work Undergraduate Degree [Electronic resource]. – Access mode : <<http://www.sirc.org.uk/education/honsdegree>> – Title. – English.

Thesis: Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис...кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Михайлівна Волченко. – К. : НАПН України, Інст педагогіки, 2011. – 264 с.

Journals: Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002 – № 2. – С. 42–45.

A book of an author: Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Стоки, 1996. – 237 с.

A book of two-three authors: Редько В.Б. Учебник физики и видеозапись / В.Б.Редько, Р.В.Борисович, В.В.Молодцова. – Одесса : «Оптиум», 2002 – 140 с.

A book of four or more authors: Вікова і педагогічна психологія : Навчальний посібник. – 2-ге. вид. / [О.В.Скрипченко, Л.В.Волинська, З.В.Огороднійчук, І.С.Булах та ін.]. – Київ : Каравела, 2009. – 400 с.

Collection of scientific works: Bernier A. The ClientCounselor Match And The Corrective Emotional Experience : Evidence From Interpersonal And Attachment Research / A. Bernier, M. Dozier// Psychotherapy : Theory/Research/Practice/ Training. – 2002. – V. 39(1). – P. 32–43.

Evans J. Cohort study of depressed mood during pregnancy and following childbirth / J. Evans, J. Heron, H. Francomb // BMJ. – 2001. – Vol. 323. – P. 257–260.

Quotations in the text should be as follows: According to Thackeray, Patterson [1; 5], where 1 and 5 means the first and the fifth position in the literature, while [1, 5] means the first position in the literature and number of page with quotation. Any examples should be numbered consecutively with Arabic numerals.

Reviewing procedure of the articles:

1. «Problems of modern psychology» is a reviewed collection of research papers.
2. Editors use a double-blind review procedure, where reviewers and authors do not know each other's identity.
3. After a preliminary internal review, articles are sent to two external reviewers, who are subject specialists. In case of lack of consensus between the two reviewers concerning publication permission, editors summon a third reviewer.
4. After receiving a filled review form, the included notes are sent the author of the article.
5. When the article is granted the publication permission at «Problems of modern psychology», the authors are asked to include the reviewers' correction, and comment on the review in writing.
6. If the author does not agree with some of the corrections, their justification is consulted with the reviewer who has proposed them. In justified cases a third reviewer could be asked for consultation.
7. A list of reviewers cooperating with the collection of research papers «Problems of modern psychology» is published in the edition and on our website.
8. Reviews have a written form, the originals are stored in the archives.

To counteract «ghostwriting» and «guest authorship», we ask authors to:

- reveal their contribution to the article and the institutional affiliation of all authors who participate in the publication;
- indicate information about the sources found for submitted publication, contribution of scientific and research institution, or other institutions;
- sign a declaration of copyright which will be sent to those authors whose articles are accepted;
- any indication of plagiarism, or braking conditions of copyright, will be exposed by the editorial team to the institutions involved.

Scientific publication

Problems of modern psychology

Collection of research papers of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy
of Pedagogical Science of Ukraine

Issue 34

Editor	<i>A. S. Pankova</i>
Computer version	<i>V. O. Farion</i>
English translation	<i>O. V. Moshtak</i>

«Aksioma» Publishing House,
Prov. Pivnichnyi, 5, Kamianets-Podilskyi, 32300.
Tel/Fax: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomakp@rambler.ru.
Printed in the PE «Aksioma» printing house
Certificate GC JM2I808 of 26.05.2004

Наукове видання

Проблеми сучасної психології

Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Випуск 34

Редактор	<i>А. С. Панькова</i>
Комп'ютерне верстання	<i>В. О. Фаріона</i>
Переклад на англійську мову	<i>О. В. Моштак</i>

Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 42,55.

Тираж 300 пр. Зам. № ____.

Видавництво «Аксиома»,
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomakp@rambler.ru.

Друк ПП «Аксиома».

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 1808 від 26.05.2004.