

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 41

**До 100-річчя від дня заснування
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка**

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2018



Рецензенти:

Ж.П.Вірна

– доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

В.О. Моляко

– академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

Аркадіуш 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 № 6 від 24.05.2018 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 5 від 30.05.2018 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; **Є.В. Тополов**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, 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; **О.Я. Чебикін**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Україна); **В.І. Шебанова**, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, м. Херсон, 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); **Ева Лодиговська**, доктор соціальних наук (у галузі психології), кафедра психології розвитку людини, Інститут психології, Щецинський Університет, м. Щецин (Республіка Польща); **Магдалена Хенч**, доктор соціальних наук (у галузі психології), кафедра психології розвитку людини, Інститут психології, Щецинський Університет, м. Щецин (Республіка Польща); **Беата Анна Пехота**, доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, старший викладач, Жешівський університет (Республіка Польща); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, 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); **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор педагогічних наук, ад'юнкт, Жешівський університет (Республіка Польща); **Мечислав Радохонський**, доктор габлітований, 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 габлітований з економіки, професор, Президент Європейської асоціації безпеки (European Association for Security), науковий редактор загальноєвропейського наукового журналу «Безпекознавство» (Республіка Польща); **Данута Мажец**, професор, доктор габлітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, (Республіка Польща); **Беата Балогова**, професор, доктор габлітований, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **Аліса Петрасова**, доцент, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **О.І. Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Брестський державний університет імені О. С. Пушкіна (Республіка Білорусь); **В.І. Луговий**, перший віце-президент НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (Україна); **Т.С. Яценко**, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Україна).

П68 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. 41. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. – 532 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

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.), OAJI (з 2016), WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS (з 2018).

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine

Problems of modern psychology

**Collection of research papers of
Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohienko University,
G. S. Kostyuk Institute of Psychology
of the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine**

Issue 41

**To the 100th anniversary of the foundation
of Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohienko University**

Kamianets-Podilskyi
«Aksioma»
2018

DOI10.32626/2227-6246.2018-41

UDC 378(082):159.9
P68

ICV 2013: 5.68
ICV 2014: 39.96
ICV 2015: 65.56
ICV 2016: 62.05
Research Bible
ERIH PLUS
OAJI

ISSN 2227-6246



cejsh.icm.edu.pl
Google Scholar
WCOSJ

Reviewers:

Z.P. Virna

– Doctor of Psychological Science, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine

V.O. Moliako

– Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Arkadiusz Marzec

– Professor, Doctor Habilitated, Jan Długosz University in Częstochowa, Republic of Poland

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Protocol № 6 of 24.05.2018), Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University (Protocol № 5 of 30.05.2018)

International editorial board:

S.D. Maksymenko, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Director of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Editor-in-Chief), Ukraine; **Y.V. Topolov**, Doctor of Psychological Sciences, Leading Research Officer, Ukraine; **V.V. Klymenko**, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **O.M. Kokun**, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences 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 Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **N.V. Chepeliava**, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **O.Y. Chebykin**, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor (Ukraine); **V.I. Shebanova**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Practical Psychology, Kherson, 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); **Ewa Lodygowska**, Doctor of Social Sciences (in the Field of Psychology), the Department of Psychology of Human Development, Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin (Republic of Poland); **Magdalena Chęć**, Doctor of Social Sciences (in the Field of Psychology), the Department of Clinical Psychology, Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin (Republic of Poland); **Beata Anna Piechota**, 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); **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 Educational Sciences 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 Educational Sciences of Ukraine (USA); **Urszula Gruca-Miąsik**, Doctor of Pedagogical Science, Senior Lecturer, Rzeszów University (Republic of Poland); **Mieczysław Radochoński**, Dr. Hab., Associate Professor, Rzeszów University (Republic of Poland); **Mirosław 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, Professor, President of European Association for Security, Scientific Editor of all-European Academic Journal «Defense and Strategy» (Republic of Poland); **Danuta Marzec**, Professor, Dr. Hab., Jan Długosz University in Częstochowa, (Republic of Poland); **Beata Balohova**, Professor, Dr. Hab., Praso University (Slovak Republic); **Alisa Petrasova**, Assistant Professor, Praso University (Slovak Republic); **O.I. Medvedska**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Psychology, Brest State University named after A. S. Pushkin (Republic of Belarus); **V.I. Luhovyi**, the First Vice President of NAPS of Ukraine, Academician of NAPS of Ukraine, Doctor of Pedagogical Science, Professor (Ukraine); **T.S. Yatsenko**, Academician of NAPS of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor (Ukraine).

P68 Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – 532 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

*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), OAJI (from 2016), WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS (from 2018).

<http://problem.ps.kpnu.edu.ua/en/>
kpnu_lab_ps@ukr.net

© Authors of the papers, 2018
© «Aksioma», publication, 2018

УДК 159.923

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.7-15

С. Д. Максименко
2883320@gmail.com

Біопсихічна підструктура

Maksymenko S. D. Biopsychic substructure / S. D. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 7–15.

S. D. Maksymenko. Biopsychic substructure. It is stated in the article that the integrity of the ontogenesis of the psyche should be considered in another plane, i.e. as the integrity of the human way of life from birth to death. It is noted that at the same time it should not be abstracted from the anatomical-morphological structures. After all, the specificity of human ontogenetic development lies in the fact that it obeys both the actions of biological laws (as well as the development of animals), and the actions of social and historical laws. It is shown that the correlation between biological and mental in the personality always changes its configuration, changes its meaning: one thing when it comes to this relationship at very deep levels, the existence of root leaning, the needs of organism, and completely different – the combination of biological and mental, for example, in activities. In some studies, it is shown that the correlation between biological and mental changes in the personality in the process of ontogenesis. It is noted that the biological and mental principles function in man together: these are two processes that coexist, work on each other. They are relatively independent and they unite, and create, in fact, the so called personality. It is found that considering the biopsychic substructure, we should not forget our initial logic of personality's ontogenesis. It is stated that we understand the emergence of personality as a holistic carrier of the human psyche, as a result of a combination of life, a very long association of biological processes and social processes. It is shown that the psyche itself is the resultant force, the resultant vector of the union of these two wings, and in this sense, if we keep in mind our notions of ontogenesis and need as an energetic and informative force, the concept of biopsychic in general should be removed, because all biological in the personality is human; it is not purely biological, it is also social at the same time. It is concluded that, on the other hand, all that we know about the personality, of course, is social: the relationship, human activities, relations, ideas. All this exists due to the fact that there is body as a whole above the brain. Therefore, this structure is represented as initial, root, and psychic.

Key words: personality, human activities, relations, biopsychic substructure, biological processes, social processes, leaning, correlation, ontogenesis, need, biopsychic, mental processes.

С. Д. Максименко. Біопсихічна підструктура. У статті констатовано, що цілісність онтогенезу психіки слід розглядати і в іншій площині – як цілісність життєвого шляху людини від народження до смерті. Зазначено, що при цьому зовсім не слід абстрагуватись від анатомо-морфологічних структур (задатків). Адже специфіка онтогенетичного розвитку людини полягає в тому, що він підпорядковується і дії біологічних законів (як розвиток тварин), і дії суспільно-історичних законів. Показано, що співвідношення біологічного і психічного в особистості завжди змінює свою конфігурацію і зміст: одна справа, коли йдеться про це співвідношення на дуже глибинних рівнях, в існуванні кореневих потягів, організмичних потреб, і зовсім інша – коли береться поєднання біологічного і психічного, наприклад, у діяльності. У деяких дослідженнях показано, що співвідношення біологічного і психічного змінюється в особистості у процесі онтогенезу. Зазначено, що біологічне і психічне в людині функціонують разом: це два процеси, які співіснують і працюють один на одного. Вони відносно незалежні і, конверзуючись, об'єднуючись, створюють, власне, те, що називається особистістю. З'ясовано, що розглядаючи біопсихічну підструктуру, слід не забувати нашу вихідну логіку щодо онтогенезу особистості. Констатовано, що ми розуміємо появу особистості як цілісного носія психіки людини, як результат поєднання довічного, дуже давнього об'єднання біологічних процесів і процесів соціальних. Показано, що сама психіка є результуючою силою, результуючим вектором об'єднання цих двох крил, і в такому розумінні, якщо мати на увазі наші уявлення про онтогенез і про нужду як енергетично-інформаційну силу, завдяки якій існує все живе на Землі, поняття біопсихічного взагалі-то повинно бути знято, тому що все біологічне в особистості є олюдненим, воно не є чисто біологічним, воно водночас є і соціальним. Підсумовано, що, з іншого боку, все, що ми знаємо про особистість, безумовно, є соціальним: це взаємовідносини, діяльність людини, її стосунки й ідеї. Усе це є завдяки тому, що існує не мозок, а тіло як ціле. Тому ця структура уявляється як вихідна, коренева, психічна.

Ключові слова: особистість, діяльність людини, стосунки, біопсихічна підструктура, біологічні процеси, соціальні процеси, потяг, співвідношення, онтогенез, нужда, біопсихічне, психічні процеси.

Постановка проблеми. Сучасна практична психологія являє собою досить строкату і, водночас, сумну картину. Безліч емпіричних даних (які дуже часто невідомо про що говорять), саморобних, життєвських за своєю суттю, теоретичних схем, що зазвичай відображають лише одне – особливості розумового процесу своїх авторів, а десь зовсім осторонь – фундаментальні філософсько-методологічні положення про буття і свідомість, активність, сутність і явище тощо.

Важливим мотивом нашої підвищеної уваги до методологічних підвалин генези психіки є бажання якось зрушити з місця низку проблем психологічної практики. Відсутність дійсної теоретичної основи призводить до того, що, скажімо, така необхідна і важлива робота в галузі психології розвитку дитини або просто відсутня, або ґрунтується на суто житейських уявленнях практичного психолога.

Наші дані також свідчать про те, що цілісність онтогенезу психіки слід розглядати і в іншій площині – як цілісність життєвого шляху людини від народження до смерті. При цьому зовсім не слід абстрагуватись від анатомо-морфологічних структур (здатків), про що наша психологія сором'язливо мовчала багато років. Адже специфіка онтогенетичного розвитку людини полягає в тому, що він підпорядковується і дії біологічних законів (як розвиток тварин), і дії суспільно-історичних законів.

Аналіз досліджень і публікацій. Свого часу К. Г. Юнг досить яскраво говорив про те, що нам просто не під силу дійсно зрозуміти й висловити єдність біологічного і психічного в існуванні людини. Він вважав, що це питання не психологічне, а філософське, отже, на рівні позитивної науки його просто слід прийняти і з ним працювати. У цій роботі вже доволі багато говорилось про проблему взаємодії біологічного і соціального, але в дійсності важливіше виокремити дещо інший аспект – тенденцію, функціонально-динамічне явище співіснування біологічного і психічного.

Традиційно психічне розуміється як сукупність психічних явищ, відомих усім. Біологічне ж є тим, що стосується життя організму, життя тіла, його функцій, структури. Але ми не маємо насправді окремого існування того й іншого, просто вони по-різному між собою з'єднуються на різних етапах онтогенезу.

Співвідношення біологічного і психічного в особистості завжди змінює свою конфігурацію і зміст: одна справа, коли йдеться про це співвідношення на дуже глибоких рівнях, в існуванні кореневих потягів, організмичних потреб, і зовсім інша – коли береться поєднання біологічного і психічного, наприклад, у діяльності. Вони й тут, безумовно, поєднані, але поєднані по-іншому. Якщо на глибокому рівні це є біопсихічна напружена єдність, частини якої не можуть існувати одна без одної, то на рівні більш поверхневому ми можемо говорити про іншу природу взаємодії.

У деяких дослідженнях показано, що співвідношення біологічного і психічного змінюється в особистості у процесі онтоге-

незу. Вже зазначалося, що О. Р. Лурія [3] показав, що воно не є незмінним. Точка зору О. Р. Лурії дуже мало, на жаль, використовується в сучасній психології. Традиційно вважається, що на більш ранніх етапах онтогенезу в дитини переважає в діяльності й активності біологічний компонент, а на пізніших етапах переважаючими стають соціальні чинники. О. Р. Лурія, який проводив дослідження мислення та пам'яті дітей і дорослих, показав протилежну картину, причому вона доведена емпіричними фактами і, в принципі, не викликає жодних сумнівів.

На початкових етапах онтогенезу процеси мислення і пам'яті якраз найбільш соціалізовані, вони максимально залежать від умов виховання і тієї діяльності, у якій дитину, власне, вчать мислити і запам'ятовувати. Ці процеси лише поступово починають набувати індивідуально-неповторної природи, і в ній виявляються власне спадкові й генетичні чинники. Якщо слідувати логіці Лурії, індивідуальне виникає від того, що біологічне, спадкове займає все більше місця в діяльності того чи іншого процесу.

Здається, що це можна поширити на всі процеси, хоча це буде лише припущення, тому що інших емпіричних досліджень у цьому напрямі не проводилось. Незрозумілим залишається, чому на перших етапах онтогенезу біологічне, спадкове ніби придушється соціальним досвідом, який активно захоплює людину, і як воно вивільняється в подальшому, як соціальне вступає в нові взаємостунки з біологічним. Ці механізми, процеси і явища вимагають емпіричних досліджень, але нам здається, що в контексті означеної проблеми потрібно звертати на це увагу.

Мета нашої роботи – здійснити теоретико-методологічний аналіз взаємодії біологічного і психічного у межах підструктури особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості взаємодії біологічного і психічного у межах підструктури особистості полягають у тому, що її «відголоски», наслідки відображаються в цілісній особистості взагалі, і будь-яке явище, будь-яка особливість містить у собі це співвідношення як виявлення їхньої єдності. Конкретним проявом є, наприклад, явище психосоматики, яке привертає в наш час найбільшу увагу практиків. Ті, хто займається прикладними дослідженнями, практичною психологією, медичною психологією, відкривають дуже багато невідомих поки що механізмів співвідношення розвитку особистості загалом. Медицині зараз відомі факти, що до 80% виразок шлунку мають психогенну природу, а також багато інших фактів.

Але знову-таки ми не знаємо механізмів: що психічно впливає на роботу соматичних органів, і можна навести багато фактів, коли існує і зворотний вплив: стан соматичний, стан системи органів впливає на психологічне функціонування особистості загалом. Зрозуміло, що подібні речі є серйозним підтвердженням дійсної єдності людської істоти. Але, з іншого боку, вони вимагають проведення науково-психологічних досліджень. Адже, крім статистики і суто житейських спостережень, не існує на даний момент інших знань про дійсні механізми подібних явищ.

Слід згадати точку зору Виготського, який ставив перед психологією задачу: не теоретизувати на рівні цих життєвих фактів, які є очевидними, а отримувати наукові факти і вже від них відштовхуватися для пізнання дійсної психології явища. Тож неможливо в цій роботі давати якісь змістовні характеристики психосоматики, через те що це явище вимагає серйозних емпіричних досліджень, яких практично немає, як і в медичній психології. Зокрема, в розділі, присвяченому онтогенезу, ми говоримо про любов і зазначаємо, що галузь психосоматики не досліджує, як психічні стани і психічні особливості батьків впливають на продукування статевих клітин і, отже, на подальше зростання і розвиток дитини, яка розвивається. Але це означає не те, що цього впливу немає, а те, що дослідження в цьому напрямі не ведуться. Навіть на поверхневому, статистичному рівні ми таких досліджень не маємо, хоча їх не так важко здійснити.

У межах аналізу цієї підструктури викликає увагу дуже цікава теорія провідних тенденцій Л. М. Собчик [4]. Вона виокремлює в особистості темпераментальні властивості, які у найчистішому вигляді втілюють дійсне поєднання біологічного і психічного. Кожна властивість темпераменту і є ніби «зернятком»: у ній дуже чітко видно, «що там із біології і що з психології». Л. М. Собчик підкреслює, що це є не властивості, а тенденції, тобто вони мають енергетично-динамічну природу, розвиваються і, розвиваючись, орієнтуються і формують стабільні якості особистості в галузі поведінки.

Автор продовжує цю логіку до характерологічних рис, до комунікації та спілкування особистості в соціумі, показуючи, що прояв тенденцій, їх угруповання забезпечує зовсім різні поведінкові стилі. Темперамент як зернятко, як клітинку біологічного і психічного розглядає не лише Л. М. Собчик. Це, можливо, найбільш давні й традиційні дослідження. У вітчизняній психофізіології можна назвати Б. М. Теплова, Небиліцина і їхню школу.

Це і теорії темпераменту Кречмера і Шелдона, які, щоправда, розглядали єдність на конституціональному рівні, й дуже багато робіт у галузі фізіології мозку, що мають «вихід» саме в динаміку, тобто в темперамент.

Ми згадали Л. М. Собчик, тому що вона робить, на наш погляд, крок уперед, говорячи про тенденції, про те, що вони пронизують далі всю особистість і її вершинні рівні, такі як цінності, спрямованість, характер, досвід. Тенденції зумовлюють індивідуальний стиль діяльності та поведінки. Отже, на даний момент існує достатній емпіричний матеріал у традиційній психології, щоб говорити про наявність певної теорії біопсихічної єдності людини.

Дещо окремо у межах цієї підструктури існує проблема тілесності. Традиційно в сучасній психології, аналізуючи біологічне і психічне в особистості, говорять про нервову систему, за винятком, можливо, зазначених вище імен: Кречмера і Шелдона, які аналізують тілесне. І нам уявляється, що роботи, наприклад, фрейдиста Райха, Кречмера, О. М. Сікорського в галузі фізіогноміки та філософські обґрунтування, яким присвятив увагу О. Ф. Лосев і багато інших учених, повинні повернутися в психологію, оскільки особистість являє собою далеко не лише набір нематеріальних за природою психічних структур.

Ми говоримо про особистість, маючи на увазі обов'язково цілісну людину, а людина без тіла не існує взагалі: без обличчя, без тілесної структури. І мова йде не лише про вплив особливостей тіла на особистість чи психіку, йдеться про єдність. В останніх дослідженнях О. Т. Соколової [5] яскраво показано, що образ тілесного Я, образ тіла і саме тіло є дуже важливими психологічними компонентами і водночас причиною численних відхилень у поведінці підлітків і дорослих людей, розвитку різноманітних комплексів.

Тобто, психологія поступово повертається до того, щоб розглядати тіло не як носія психіки, носія ідеального, а як складовий компонент, просто необхідну складову особистості загалом. Справа в тому, що логіка нам підказує: все тілесне в людині – це є водночас і психічне. Звісно, тут потрібно зазначити, що найважливішою є теоретична конструкція М. О. Бернштейна [1]: його «психологія живого руху» засвідчила цю дійсно реальну єдність тілесного і психічного: це є дві назви одного і того ж самого. Будь-який рух, найелементарніший, найпримітивніший прояв

артикуляції чи руху в просторі – це обов'язково явище психічне настільки ж, наскільки і фізичне. Тому будова тіла, особливості тіла дуже рано входять у тезаурус особистості. Дитина дуже рано знайомиться зі своїм тілом, її образ «Я», самосвідомість абсолютно не відокремлені від тіла. Тобто, все тілесне є психічне.

І тут ми згодні з А. Маслоу в тому плані, що у людини немає виключно і чисто натурального тіла як такого. Тіло визначає образ «Я» так само, як його визначає дух. Тобто, тілесність є структурним компонентом особистості і, як така, обов'язково повинна входити до психології особистості, адже ми не можемо уявити особистість як «голову професора Доуеля». Про це свого часу говорив О. М. Леонт'єв, який, між іншим, не відносився до вчених фізіологічного напрямку. Він належав до того напрямку психології і філософії у вітчизняній науці, що був, з одного боку, наляканий політизованим тиском павловського вчення, а з іншого – сам був агресивно налаштований проти цього, і тому його звинуватити у фізіологізмі ніяк не можна. Але і його роздуми про фізіологічне і біологічне, фізіологічне і психічне показують, що це є відпочаткова єдність [2].

Правильно зазначає Е. В. Ільєнков, що ми не можемо шукати в будові й у фізіології мозку психічний процес, оскільки це повертає до ідеї «гомункулуса», якого ми там, звісно, не знайдемо, але це крайня і полемічно загострена точка зору. Вже давно у фізіології нервової системи та у фізіології загалом не вживають такі терміни, ніби дійсно потрібно шукати якийсь таємничий процес або субстанцію психічного.

Це, повторимо, крайня точка зору. Мова йде зовсім про інше: говорячи про особистість, ми не можемо відокремити її від її тіла, так як відокремив фантаст Беляєв голову професора Доуеля. Це означає, що все тілесне пронизане психікою, розумом людини, який є символікою, а, отже, він проходить через всю свідомість. На це хотілося б звернути увагу.

І, нарешті, аналізуючи біопсихічну підструктуру, ми не повинні обійти традиційну, давню думку В. Штерна [6] про конвергенцію. Учений дуже багато зробив для психології особистості, це найвидатніший персонолог, саме він, взагалі-то, і започаткував персонологію як науку. Розглядаючи центральну проблему біологічного і психологічного та їх співвідношення, що представлялась традиційно як протистояння, Штерн уперше висунув ідею конвергенції, тобто поєднання.

Мається на увазі, що біологічне і психічне в людині функціонують разом: це два процеси, які співіснують і працюють один на одного. Вони відносно незалежні і, конверзуючись, об'єднуючись, створюють, власне, те, що називається особистістю. З цією точкою зору можна погодитися, якщо не зважати на нашу вихідну ідею про те, що насправді психологічне в особистості є вектором, який виникає на поєднанні біологічного і соціального. І на цьому ми хотіли б тут акцентувати.

Висновки. Розглядаючи біопсихічну підструктуру, слід не забувати нашу вихідну логіку щодо онтогенезу особистості. Ми розуміємо появу особистості як цілісного носія психіки людини, як результат поєднання довічного, дуже давнього об'єднання біологічних процесів і процесів соціальних.

Сама психіка є, на наш погляд, результуючою силою, результуючим вектором об'єднання цих двох крил, і в такому розумінні, якщо мати на увазі наші уявлення про онтогенез і про нужду як енергетично-інформаційну силу, завдяки якій існує все живе на Землі, поняття біопсихічного взагалі-то повинно бути знято, тому що все біологічне в особистості є олюдненим, воно не є чисто біологічним, воно є водночас і соціальним.

З іншого боку, все, що ми знаємо про особистість, безумовно, є соціальним: це взаємовідносини, діяльність людини, її стосунки й ідеї. Усе це є завдяки тому, що існує не мозок, а тіло як ціле. Тому ми цю структуру уявляємо як вихідну, кореневу, психічну.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Избр. псих. труды : В 2 т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1983. – С. 94–231.
3. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 1974. – 171 с.
4. Собчик Л. М. Введение в психологию индивидуальности / Л. М. Собчик. – Москва, 2000. – 506 с.
5. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : МГУ, 1989. – 214 с.
6. Штерн В. Персоналистическая психология / В. Штерн // История зарубежной психологии. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С. 186–200.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bernshtejn N. A. Oчерки po fiziologii dvizhenij i fiziologii aktivnosti / N. A. Bernshtejn. – M. : Medicina, 1966. – 349 s.
2. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev // Izbr. psih. trudy : V 2 t. – T. 2. – M. : Pedagogika, 1983. – S. 94–231.
3. Lurija A. R. Ob istoricheskom razvitii poznavatel'nyh processov / A. R. Lurija. – M. : Nauka, 1974. – 171 s.
4. Sobchik L. M. Vvedenie v psihologiju individual'nosti / L. M. Sobchik. – Moskva, 2000. – 506 s.
5. Sokolova E. T. Samosoznanie i samoocenka pri anomalijah lichnosti / E. T. Sokolova. – M. : MGU, 1989. – 214 s.
6. Shtern V. Personalisticheskaja psihologija / V. Shtern // Istoriya zarubezhnoj psihologii. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1986. – S. 186–200.

Received February 20, 2018

Revised March 16, 2018

Accepted April 13, 2018

УДК 159.947.24

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.15-40

Ю. А. Алексеева

yulya-alekseeva-74@ukr.net

Когнітивна природа віри

Alieksieieva Y. A. The cognitive nature of faith / Y. A. Alieksieieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2018. – P. 15–40.

Y. A. Alieksieieva. The cognitive nature of faith. The article presents the conceptual views on the cognitive aspects of the nature of faith. The faith is considered as a cognitive phenomenon from the standpoint of philosophical generalizations. The relationship of faith, cognitive processes and components of the personality is analyzed on the basis of the existing psychological concepts that enabled to develop the idea of a systematic organization of the cognitive-personal activities, where faith fulfills the function of the main system-based element. The development of belief from the hypotheses to the knowledge that is formed in the social and individual consciousness is presented. This way can be represented in the form of a

stable mechanism for generating hypotheses and their further examinations using the methods and ways of the rational thinking. In the case of the correspondence of the foreseen concepts or constructs with the criteria of authenticity, reality and certainty, they are recognized as genuine and relevant to reality. If the facts are refuted, the hypothesis is rejected, and those concepts that were based on it, are recognized to be false. It is stated that faith and doubt, as a product of the rational and critical thinking, are the main and complementary tools for structuring reality, the difference between them is nevertheless very significant. The differences between belief and doubt according to different criteria are revealed. It is concluded that in accordance with the principle of the continuum, which is understood as the continuous set, the unity and the connection of all that occurs at different levels and in different spheres (consciousness and unconscious, primary and secondary processes, principles of satisfaction and reality, the needed states expressed in the desires and the avoidance of the dissonant experiences, forms of adaptive activity, projection – reflection, etc.), belief and the critical forms of thinking should be regarded as the only mechanism that allows the transition of one state to another, where one state is a condition of the another state activity. Faith and doubt, excluding and complementing each other, become the main factor in the development of the thinking itself, the system of value relations and the individual as a whole.

Key words: faith, cognitive nature of faith, thinking, hypothesis, knowledge, doubt, geshtalts.

Ю. А. Алексеева. Когнітивна природа віри. У статті презентовано концептуальні погляди на когнітивні аспекти природи віри. Розглянуто віру як когнітивний феномен із позиції філософських узагальнень. Проаналізовано взаємозв'язок віри, когнітивних процесів і компонентів особистості на основі існуючих психологічних концепцій, що дало змогу підтвердити думку про системну організацію когнітивно-особистісної діяльності, де віра виконує функцію основного системовірного елемента. Представлено розвиток віри від гіпотез до знань, що формуються в суспільній та індивідуальній свідомості. Цей шлях можна представити у формі стійкого механізму генерування гіпотез та їх подальших перевірок за допомогою методів і способів раціонального мислення. У разі відповідності передбачуваних концептів або конструктів критеріям достовірності, реальності та визначеності вони визнаються справжніми і відповідними дійсності. Якщо факти спростовуються, гіпотезу відкидають, і ті концепти, що лежали в її основі, визнають хибними. Констатовано, що віра і сумнів, як продукт раціонального та критичного мислення, є основними і взаємодоповнюючими інструментами структурування дійсності, різниця між ними все ж дуже значна. Розкрито відмінності між вірою та сумнівами за різними критеріями. Зроблено висновок, що відповідно до принципу континууму, під яким розуміється безперервна сукупність, єдність і зв'язок усього того, що відбувається на різних рів-

нях і в різних сферах (свідомості та несвідомого, первинних і вторинних процесів, принципів задоволення і реальності, потребнісних станів, що виражаються в бажаннях і уникненні дисонансних переживань, формах адаптивної активності, проекції – рефлексії тощо), віру і критичні форми мислення слід розглядати як єдиний механізм, що дає змогу здійснювати перехід одного стану в інший, де один стан є умовою активності іншого. Віра і сумніви, виключаючи і доповнюючи одне одного, стають основним чинником розвитку самого мислення, системи ціннісних відносин й особистості загалом.

Ключові слова: віра, когнітивна природа віри, мислення, гіпотеза, знання, сумніви, гештальти.

Постановка проблеми. Вивчення функцій, загальної структури та ієрархії концептів і конструктів віри в розвитку суспільної свідомості й індивідуального розвитку особистості є надзвичайно актуальним. Це особливо важливо останнім часом, коли ставлення людей до різних сторін життя і до того, що раніше вважалося загально визнаними цінностями, просочено невір'ям, переживанням втрати їхнього змісту та значущості. Економічні кризи супроводжуються духовною дезінтеграцією і падінням потенціалу віри людини в соціальні цінності, моральні ідеали, органи влади, ціннісні орієнтири, які формують міжособистісні відносини, зниженням віри в себе і в можливість раціональних перетворень суспільства. Усе це призводить до переживання соціально-психологічних стагнацій і сумнівів у можливості досягнення світлого майбутнього, до якого прагне кожне покоління людей.

Мета статті – розкрити когнітивну природу віри.

Аналіз останніх публікацій і виклад основного матеріалу.

Завдання розгляду динаміки формування уявлень філософів, мислителів, психологів про природу та генезис віри ми виконали раніше [1, 2]. Питанням віри загалом і зокрема присвячено величезну кількість робіт, починаючи з часів Античності, проте, як це часто трапляється, багато аспектів залишаються «за кадром», тобто недостатньо диференційованими та з'ясованими. У передмові цієї публікації, що виконує функцію підготовки до викладення основних положень концептуальної моделі розуміння когнітивних аспектів природи віри, слід зазначити таке.

Концептуальна модель – результат системного бачення досліджуваної проблеми, за допомогою якої можна визначити структуру та зв'язки об'єктів, що входять у поле наукового дослідження. Крім уточнення чинників і умов зовнішнього та внут-

рішнього середовища, що безпосередньо або опосередковано впливають на формування елементів системи, необхідним є і вивчення системи загалом. Для того, щоб створювана модель була зрозуміла не тільки досліднику, поняття, що відображають і становлять її сутність, повинні бути чіткими, наочними, мають полегшувати сприйняття інформації, що досягається за допомогою малюнків, діаграм або матриць залежно від того, які цілі та завдання вона передбачає. Нерідко для створення концептуальної моделі потрібні розширення або перегляд уже існуючих теорій, створення нового понятійного апарату, якщо наявні в науковому обізі терміни нечітко відображають досліджувані процеси чи явища або взагалі відсутні, що змушує знову і знову вдаватися до громіздких і повторюваних пояснень.

Вивчення природи віри слід розглядати крізь призму базового прагнення особистості до структурування дійсності. Це означає, що розуміння навколишнього світу й адаптація до нього можливі тільки тоді, коли в індивіда, групи людей, суспільства є чітка картина уявлень про ті ціннісні об'єкти, які нас оточують. Узагальнюючи, можна сказати, що структурування – універсальний механізм свідомості, який керує активністю інших систем, за допомогою яких здійснюється постійний пошук деталей форми і змісту предметів, подій, процесів, явищ зовнішнього та внутрішнього світу згідно з досвідом і наявними в даний момент уявленнями та знаннями про них. Сприймаючи навколишній і власний внутрішній світ, людина намагається надати їм відповідної структури, оскільки незнайома, непізнана і незрозуміле спричиняє напруження, тривогу і страх. Прагнення зробити цей світ зрозумілішим відповідно до вже наявних знань (концептів і конструктів), досвіду, можливостей, очікувань, фантазій і бажань є мета-потребою, що дає змогу шукати, розкривати або надавати нового сенсу ціннісним об'єктам, що містяться в ньому. Відтак структурування є наслідком базової мета-потреби в пошуку та визнанні смислу ціннісних об'єктів.

Створюючи концепцію віри, слід пам'ятати, що механізми віри всюдиусці, тобто наявні в усіх видах пізнавальної діяльності, як і прагнення (мета-потреба) людини знайти та розкрити смисл картини навколишнього світу та його численних елементів, усередині яких вона існує і намагається їх зрозуміти. Крім того, у психології накопичилося чимало важливих і актуальних тем, які поки недостатньо успішно розглядаються окремо, оскільки системне бачення досліджуваних проблем ще не посіло

надійного місця в методології дослідницької діяльності. І деякі з них – такі, як психологічні аспекти вивчення цінностей та особистісного смислу, проблеми сумнівів і надії, психологія мрії, довіри, мислення, – час розглядати у поєднанні з питаннями природи віри, розуміючи, що остання є базовим інструментом структування значущості та смислу ціннісних об'єктів.

Спочатку стисло розглянемо віру як когнітивний феномен із позиції філософських узагальнень (К. Ясперса, Б. Рассела, М. Бубера, П. Тіліха, М. О. Бердяєва, О. І. Введенського, С. Л. Франка, М. Т. Андрущенко, Ю. Ф. Борункова, А. К. Козиревої, І. М. Яблокова, М. П. Новикова, О. О. Євстифеевої, П. В. Копніна, В. І. Носович, Д. М. Угринович, В. О. Лекторського, С. А. Ніжнікова, О. В. Івановської, П. А. Романова, О. І. Предко). Під когнітивною сферою традиційно розуміють сферу психіки людини, яка вміщує комплекс пізнавальних процесів, сукупність формованих знань про навколишній світ і про себе, тісно пов'язаних із певними структурами особистості. Завдяки адекватному й інтегрованому функціонуванню елементів (сприйняттю, пам'яті, уяві, мисленню), що лежать в основі механізмів когнітивної діяльності, людина має можливість структурувати, оцінювати, порівнювати, аналізувати й узагальнювати інформацію, визначати її істинність і правдивість відповідно до критеріїв достовірності, реальності та визначеності. Проте часто інформація, яка визнається та приймається особистістю і є частиною ціннісної системи, платформою для вирішення повсякденних завдань і проблем, насправді може бути хибною, що ілюзорно і недостовірно відображає дійсність. Джерелом такої інформації, як правило, є віра, позбавлена можливості протистояти сумнівам.

Достовірними називають судження або концепції, які базуються на міцно обґрунтованих знаннях і логічних доказах. Це означає, що знання, обговорювані факти, висновки і побудовані на їх основі міркування вірні, валідні, надійні, перевірені, точні. Достовірна інформація відповідає істині, тобто безперечна, істинна, правдива, визнана, справедлива. Недостовірні знання і судження мають такі характеристики: вони ймовірні (малоймовірні, неймовірні), недостовірні, ненадійні, викликають сумнів і підозру в їх фальсифікації. За критерієм істинності недостовірна або малодостовірна інформація є хибною, неправдивою, неправильною, помилковою. Отже, достовірною можна вважати ту інформацію, яка: обґрунтована за допомогою логічних доказів; оснований на переконаннях, що виключають сумніви; її можна

виміряти і перевірити за допомогою практичних дій; може бути підтверджена експериментальним шляхом. Достовірність є наслідком активності логічного і критичного мислення. Хоча, на думку одного з впливових філософів ХХ століття К. Поппера, будь-яке знання є умовно недостовірним і можливим, оскільки його істинність важко обґрунтувати.

Реальність у філософії – це навколишній світ і форми його існування. Крім цінностей об'єктивного світу, під реальністю розуміють буття в його саморозвитку, яке проявляється в реалізації своїх тенденцій, законів і потенцій, а також результати діяльності людини та суспільства. В індивідуальній свідомості реальність відображена у формі комплексів різноманітних концептів і особистісних конструктів: вони вміщують справжні знання і знання-омани, що лежать в основі картини світу, яка вже сформована або продовжує формуватися. Істинність знань передбачає їх справжність, безперечність, безсумнівність, правдивість, визнання іншими. Якщо знання вважаються нереальними, їх оцінюють як хибні, невірні, неправдиві, неправильні або помилкові. Інструментами, що дають змогу розрізнити дійсне та видиме (бажане, очікуване, уявлюване), є раціональне мислення і практична діяльність. Адекватне відображення реальності подій, явищ, передбачуваних фактів (може бути, може не бути, виключено) є результатом активності переважно прогностичної функції мислення.

Свого часу відомий британський філософ Б. Рассел писав: «Насправді людина хоче не знань, а визначеності», під якою розуміють оцінку ціннісних об'єктів (концепцій, конструктів) у вигляді точних, чітких, усталених описань і формулювань. Пошук смислу завжди супроводжується прагненням до визначеності сприйняття структурованої цінності, що, у свою чергу, веде до визнання, прийняття і, відтак, віри в утилітарність і рентабельність її функцій. Якщо у свідомості індивіда та чи інша концепція оцінюється як чітка, зрозуміла і ясна, вона сприймається як визначена. Там, де індивід бачить невідповідність, неточність, суперечність або логічні помилки, виникає дисонансне переживання сумніву, тимчасове або стійке блокування механізму віри і, як наслідок, активізація потреби в захисті від негативних переживань – включення механізмів раціонального мислення [11].

Якщо розглянути роль віри в пізнавальній діяльності та накопиченні знань, що формуються в суспільній та індивідуальній свідомості, цей шлях можна представити у формі стійкого ме-

ханізму генерування гіпотез та їх подальших перевірок за допомогою методів і способів раціонального мислення. У разі відповідності передбачуваних концептів або конструктів критеріям достовірності, реальності та визначеності вони визнаються як справжні й відповідні дійсності. Якщо факти спростовуються, гіпотезу відкидають, і ті концепти, які лежали в її основі, визнають хибними. Гіпотези, як комплекс поглядів і переконань, оснований на передбачуваних доказах і здогадах, є обов'язковим атрибутом знань, що формуються у різних сферах діяльності – науковій, пізнавальній, культурній, етичній, естетичній, технічній, ігровій тощо.

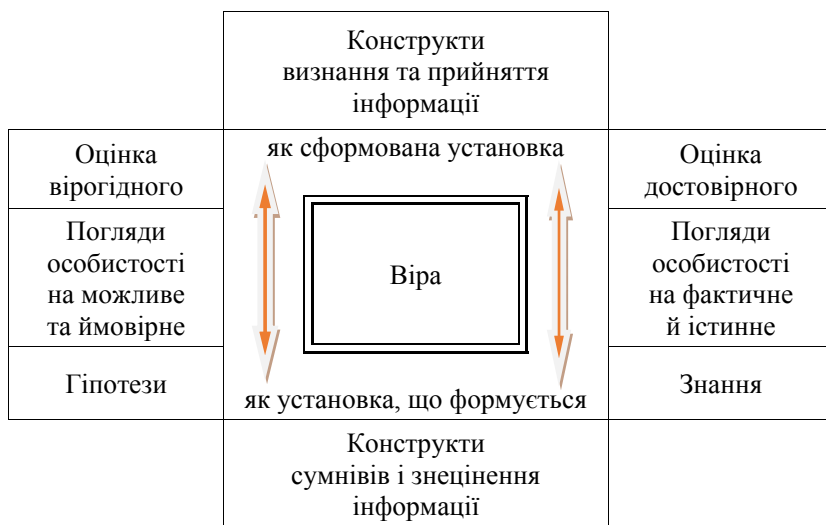


Рис. 1. Чинник віри: від гіпотез до знань

Усе, з чого починають люди, щоб зрозуміти смисл об'єктів навколишнього ціннісного середовища, виражається в умінні мислити гіпотетично, тобто в цілісній формі, використовуючи наявні знання, особистий досвід, нерідко недостовірні та неперевірені факти, створювати саме той образ світу, який відповідав би їх власній гіпотезі. Бажання активує механізм проєкції, завдяки якому людина або доповнює гіпотетичні конструкти, або породжує їх. Перш ніж знання стануть достовірними і реальними, вони існують у формі гіпотези, і перехід від передбачуваних знань до достовірних, відповідних дійсності, супроводжується вірою в їх істинність і реальність. Саме віра є інструментом, що

підтримує активність пошуку смислу цінності, й джерелом бажання знайти і довести істину. Але тільки тоді, коли спирається на раціональне, критичне мислення і необхідний для цього обсяг знань.

Загальнофілософський погляд на природу віри та її зв'язок із пізнавальною діяльністю дає змогу розглянути лише загальні контури проблеми. Пошук доказів взаємозв'язку віри, когнітивних процесів і компонентів особистості на основі існуючих психологічних концепцій дає можливість, використовуючи ідеї різних авторів, підтвердити це і розвивати думку про системну організацію когнітивно-особистісної діяльності, де віра виконує функцію основного системотвірного елемента.

Із позиції філософських поглядів проблема скептицизму розглядається як принцип мислення, спрямований на виявлення та визначення надійності істини, як інструмент боротьби з догматичними умовиводами і як напрямок, який декларує сумніви в якості основної можливості накопичення достовірних знань.

Віра і сумніви – зіставні категорії, хоча і є похідними різних складових когнітивних процесів, що знаходяться в безперервній єдності та постійному взаємозв'язку. Відтак давню суперечку стосовно того, що первинне і вторинне – віра чи знання (як похідні сумнівів і руху думки на шляху до істини), – можна вважати безплідною. Слід визнати, що віра і сумніви є інструментами одного блоку регуляції психічної діяльності, платформу якого становить континуум елементів когнітивної сфери й особистості. Функціональна активність елементів когнітивної сфери і їх взаємозв'язок з особистісними структурами вносить специфічний вклад у пізнання навколишнього світу, при цьому використовуються різні можливості структурування інформації.

Можна стверджувати, що існують два основні шляхи структурування дійсності: віра як інструмент, що інтегрує окремі компоненти когнітивної й особистісної сфери, та когнітивний функціональний комплекс, представлений переважно можливостями критичного і раціонального мислення. Незважаючи на те, що кожен із цих інструментів є самостійним механізмом, вони, як два русла річки, врешті-решт зливаються і стають єдиним цілим у пізнанні, визнанні та прийнятті певної, специфічної для суспільства й індивіда картини світу. Кожен із цих інструментів структурування, віра і мислення, володіє специфічним набором можливостей, становлячи континуум процесів пізнання, визнання і прийняття елементів дійсності. Звідси складним завдан-

ням наших теоретичних пошуків є «препарування» віри, штучне виокремлення пов'язаних із нею процесів, механізмів, якостей, властивостей та інтегрованих із ними характеристик інших психічних утворень: особистості з комплексами її системи ціннісно-персональних відносин, механізмів адаптації, регуляції, формування мотивації тощо.

Хоча віра і сумнів, як продукт раціонального та критичного мислення, є основними і взаємодоповнюючими інструментами структурування дійсності, різниця між ними все ж дуже значна. Щоб зрозуміти те, що ми називаємо «природою віри», слід звернутися до концептуальних положень окремих психологічних теорій, які хоч і стосувалися цих питань, але робили це мимовільно – у формі натяків або напівнатяків.

Уявлення про первинні та вторинні процеси були закладені З. Фрейдом у роботі «Проект наукової психології», опублікованій уже після його смерті. Подальший розвиток цих ідей було представлено у відомій праці «Тлумачення сновидінь», де стверджувалося, що первинні процеси є проявом активності несвідомої сфери, а вторинні – це процеси, які генеруються та контролюються свідомістю. Згідно з цією позицією, первинні процеси у психіці людини дані «від самого початку» і співвідносяться з принципом задоволення, вторинні розвиваються поступово і в міру дозрівання, активно впливаючи на первинні процеси, підкоряються принципу реальності [14].

У своїх умовиводах З. Фрейд виходив із таких положень. Первинні процеси, усуваючи виникаючі переживання невдоволення, реалізуються завдяки енергії несвідомого або в образах сновидінь чи ілюзорних форм здійснення мрій, або внаслідок виникнення невротичних симптомів і паралогічних захисних умовиводів. Активність вторинних процесів, пов'язаних з енергією, керованою та контрольованою свідомістю, посилюється тоді, коли внутрішні протиріччя і проблеми пристосування індивіда до реальності розв'язуються шляхом активізації розумової діяльності. Принцип задоволення називають рушійною силою Ід, яка зумовлює прагнення індивіда до негайного задоволення актуальних потреб, бажань та імпульсів. У тому випадку, якщо задовольнити потреби з якихось причин не можна, виникають переживання страху, тривоги або напруження [13].

У пізнішій роботі «Я і Воно» З. Фрейд дійшов висновку, що у разі виникнення внутрішнього конфлікту, в якому бере участь інформація свідомого та несвідомого рівня, активізуються меха-

нізми психологічного захисту, пов'язані з первинними психічними процесами [14].

У процесі соціального розвитку особистості в організації психічної діяльності починає зміцнюватися принцип реальності, який забезпечує необхідність узгодження прагнень і дій індивіда з отримання задоволення та норм, стандартів, правил, умов зовнішнього світу і вимог, продиктованих об'єктивною реальністю. Принцип реальності спонукає людину до відмови від необдуманих дій, що призводять до порушень принципів соціальної регуляції поведінки, правил міжособистісного спілкування, які є бар'єром для швидкої реалізації потреб і досягнення задоволення.

Протиріччя і водночас «співдружність» принципів реальності й задоволення ведуть до виникнення дисонансних станів у зовнішньому або внутрішньому світі особистості, які можуть бути розв'язані різними шляхами: за допомогою раціональних способів і комплексів когнітивних і поведінкових дій, у формі визнання та прийняття цінностей без логічних й інших розумових операцій (тобто віри) або використання невротичних стереотипів реагування.

Яке відношення до віри та її взаємозв'язку з мисленням має цей відомий концептуальний фрагмент психоаналітичної теорії? Якщо спрямувати психоаналітичні погляди в русло уявлень про процес структуризації дійсності, можна констатувати, що саме віра є тим первинним процесом, який із раннього віку допомагає дитині освоювати світ. Саме віра базується на принципі задоволення, чиї імпульси переважно локалізуються в підсвідомій і несвідомій сфері й мають високий енергетичний потенціал. Це підтверджується безліччю спостережень, у яких зазначається, що віра часто є джерелом численних ілюзорних поглядів людини, які призводять до суперечностей і виникнення «глухих кутів». Незважаючи на це, змінити позицію людини, переконання якої виникли на основі віри і вірувань і водночас були емоційно визнані та схвалені особистістю, буває вкрай складно. Часто це пов'язано саме з тим, що індивіду приємно вірити в те, що іншим може видатися абсурдним. Віра здатна задовольняти його актуальні та значущі бажання, нерідко у формі сновидінь, фантазування, навіть галюцинацій. Нездатність вирішувати свої нагальні питання раціональними способами зумовлює незадоволення, незадоволеність собою, дисонансні переживання, що активує механізм уяви, який є не тільки інструментом прогнозування, а й способом образного чи образно-символічного задоволення бажань.

На підставі викладеного можна стверджувати, що організуючою ланкою психічних процесів на основі віри є прагнення індивіда до задоволення. Віра еволюційно і функціонально є первинним процесом, фактично вродженим механізмом, що «з раннього віку» бере участь у структуруванні й освоєнні навколишнього світу. Основною рушійною силою віри є сфера потреб особистості, що проявляє свою активність у вигляді бажання, під яким розуміють прагнення особистості до досягнення мети, у якій майбутній результат на основі проєкції представлено у формі фантазійно-емоційного образу. Структурування цінності здійснюється за допомогою уяви, переважно завдяки її прогностичній, катимній і символотвірній функціям.

Якщо спочатку проєкція розглядалася З. Фрейдом як частковий механізм психологічного захисту, що проявляється у схильності людини приписувати іншим людям ті якості та властивості, які вона витісняє в себе, то в подальшому розуміння цього феномену розширилося. З. Фрейд неодноразово підкреслював, що проєкція лежить в основі формування таких культурних феноменів, як міфи, казки, марновірство, забобони, і в усьому тому, що можна віднести до продуктів релігійного та містичного мислення [13, с. 275–287]. Ми ж, не вдаючись до подробиць, вважаємо за необхідне вказати на зв'язки між бажаннями людини, механізмом проєкції та формуванням віри. Відтак проєкцію, з одного боку, слід розглядати як інструмент, що дає змогу особистості захищати себе на ідеаторному рівні від усвідомлення існуючих моральних або психологічних проблем і мінімізувати рівень переживання тривоги. З іншого боку, проєкція – це механізм структуризації, що дозволяє формувати цілісні ідеальні образи, які дають змогу людині дивитися на життя з надією. Матеріалом проєкції часто є мрія – образ бажаної мети, яка спочатку здається недосяжною, але може реалізуватися в майбутньому. Бажання завдяки проєкції породжує мету, мета у формі візуалізації й активності уяви перетворюється на образ мрії та підтримується надією, а надія є пролонгованою формою віри.

Незважаючи на відсутність прямих тверджень про те, що саме віра є основою первинних процесів, зв'язок вторинних процесів з активністю розумових дій і операцій у психоаналітичній концепції неодноразово підкреслюється. Отже, віра є первинною, а мислення включається у процес структурування цінностей після того, як в індивіда виникає потреба аргументувати сенс свого вибору й обґрунтувати доцільність прийнятих рішень. За

допомогою віри людина визнає і схвалює цінність, за допомогою мислення обґрунтовує її утилітарність і рентабельність і після цього приймає та інтеріоризує концепт у тій чи іншій формі. Отже, роль віри і мислення в організації процесів структурування цінностей можна виразити в такій афористичній формі: бажання – мати віри, сумнів – дитя мислення, і те й інше – інструменти пошуку смислу.

Мислення – процес цілеспрямованого, опосередкованого й узагальненого пізнання найсуттєвіших характеристик предметів і явищ дійсності, зв'язків і відносин між ними у формі інтегрованих комплексів понять і уявлень, які сприяють генеруванню нових знань, полегшують можливості адаптації, прогнозування розвитку подій і реалізації запланованих цілей. Якщо віра оперує образами та символами, то основними одиницями мислення є поняття й уявлення. Поняття є похідними абстрактно-логічного мислення і тому здатні точніше і більш диференційовано відображати предмет думки, дають змогу виокремлювати спільні ознаки предметів, суттєві сторони явищ, їх взаємозв'язок, ґрунтуються на порівняннях і узагальненнях, виражаються в словах. Уявлення – продукти наочно-образного мислення, що відображають деталі, конкретні властивості та характеристики предметів, фактів або явищ і виражаються не тільки у формі образів, а й у формі певного ставлення до них із боку людини. Поняття, що використовуються в ході розумових операцій, часто об'єднуються з уявленнями, які, будучи основними континуальними елементами процесу мислення, мають тенденцію до переходу в нове поняття, тому уявлення, на відміну від понять, більш розпливчасті та багатозначні [7].

Мислення є інструментом свідомості, доволіно контрольованим механізмом, що орієнтується на оцінку реальності. Це означає, що норми, стандарти, правила, еталони, ідеали й інші регуляторні цінності, а також цінності, пов'язані з необхідністю адаптації до імперативів соціальних, інтерперсональних та інтрапсихічних ментальних просторів, змушують особистість постійно змінювати тактику і стратегію поведінки, що досягається переважно за рахунок механізмів контролю, самоконтролю та логічних розумових операцій. Саме мислення, завдяки властивим йому функціям (пізнавальній, креативній, прогностичній, адаптивній, смислотвірній), за умови їх адекватної реалізації дає змогу особистості бути успішною [7].

Щоб краще зрозуміти механізми структуризації, які реалізуються вірою та мисленням, потрібно проаналізувати принципи організації процесів, що лежать у їх основі. Слід звернутися до системного підходу та системного бачення, які становлять базис розуміння організації процесів мислення. Осмислення принципів формування й організації процесів віри, з нашої точки зору, можна знайти в теоретичних положеннях гештальтпсихології.

На відміну від домінуючого принципу, що пропонує під час вивчення тих чи інших проблем розглядати інтегровану інформацію як сукупність невеликих фрагментів, об'єднавши які в складні психологічні конструкції, можна побачити ціле, представники гештальтпсихології припустили, що прояви психіки підкоряються законам гештальту, згідно з якими окремі елементи мають тенденцію до утворення цілого, прагнучи при цьому набутти певної завершеної форми. Макс Вертгеймер, один із засновників напрямку, так писав із цього приводу: «Існують складно організовані структури, цілісні властивості яких неможливо вивести з властивостей їх окремих складових і де, навпаки, зміни будь-якої частини цілого зумовлені внутрішніми законами цієї цілісної структури. Структурна психологія (гештальтпсихологія) є саме цим» [5, с. 13].

Отже, головна ідея гештальтпсихології полягає в тому, що в основі організації психіки лежать не окремі елементи свідомості або мислення, а гештальти – цілісні структури та їх зв'язки, вивченням яких і слід займатися психології. Для опису сукупності явищ, які суб'єкт переживає в даний момент часу, в гештальтпсихології було введено термін «феноменальне поле», основні компоненти якого позначені як фігура і фон. *Фігура* – це те, що в свідомості індивіда проявляється наповненим і виразним смислом, а *фон* – те, що сприймається ним невиразно і несвідомо. Надалі фігура і фон можуть неодноразово мінятися місцями. У гештальтпсихології було виокремлено важливі закони і принципи, що відображають особливі форми сприйняття і шляхи структурування дійсності, властиві людській психіці. Відповідно до цієї наукової концепції, цілісність, константність сприйняття та його впорядкованість досягаються завдяки принципам, відомим під назвами близькість, схожість, цілісність, замкненість, суміжність, спільна зона [5].

Із нашої точки зору, концепти або концептуальні комплекси віри, інтегровані на основі семантично близьких зв'язків, є за

своєю природою гештальтами. І загалом картину світу, де віра є провідним інструментом визнання цінностей, можна уявляти у формі різних конфігурацій історично і ментально детермінованих у цей момент концептосфер або гештальтних ансамблів, наявних у суспільній свідомості, колективному несвідомому та індивідуальній психіці.

Розглянемо окремі принципи сприйняття, виокремлені в гештальтпсихології, стосовно вирішення наших питань на прикладі концептів, які традиційно входять у поле духовно-релігійної сфери. Це концепти «Бог», «душа», «вічність», «вічне життя», «духи» тощо. По-перше, ці поняття трансцендентні по суті й тому можуть визнаватися тільки за допомогою віри. Для логічного обґрунтування і доведення ці концепти мало придатні, тому їх сприйняття та визнання можливі тільки тоді, якщо розглядати їх як цілісні структури, де фігурою і фоном може бути кожен із цих елементів, що зумовлено суб'єктивним ракурсом сприйняття гештальтів. По-друге, що об'єднує концепти, незважаючи на те, що кожен із них уміщує свій специфічний смисл? Усі вони є частиною цілого, а цілісність сприйняття і його впорядкованість досягається завдяки описаним у гештальтпсихології принципам. *Близькість* – концепти віри, розташовані поруч, що мають тенденцію сприйматися разом. *Схожість* – інформація, закладена в кожному специфічному концепті, що має і спільні ланки, які об'єднують його в єдине ціле. *Цілісність* – сприйняття, яке має тенденцію до інтегрування об'єктів і їх образів, які знаходяться поруч. *Замкненість* – тенденція завершувати фігуру в такий спосіб, щоб вона могла набувати повної форми, що виражено у взаємопроникненні інформації, закладеної в концептах віри. *Суміжність* – близькість інформації у часі та просторі, де кожен концепт віри спричиняє асоціації, які резонують зі змістом іншого концепту. *Принцип хорошої форми* передбачає, що у свідомості суб'єкта менш організована форма гештальту (концепту) витісняється більш організованою формою. *Принцип прегнантності (рівноваги)* полягає в тому, що психіка та її ціннісний зміст (у тому числі концепти або гештальтні комплекси віри) у звичних умовах прагнуть до максимального стану стабільності. *Спільна зона* означає, що не тільки принципи гештальту формують наше повсякденне сприйняття, в цьому беруть участь також продукти індивідуального навчання та набутого досвіду. Отже, поряд із концептами віри у свідомості містяться й інші позиції особистості, основані на знаннях, життєвому досвіді, схильнос-

тях та інтересах, ієрархії сприйняття ціннісних об'єктів і відповідній системі ставлень до них.

Активність системного мислення виражається в тому, що матеріальні й ідеальні цінності, явища, процеси та ситуації, з якими стикається людина, сприймаються і розглядаються нею як образи деяких систем, що складаються з безлічі взаємозалежних елементів. Завдяки інтеграції та впорядкованості зв'язків системи адекватно виконують властиві їм функції. Розділити систему на складові елементи, проаналізувати їх властивості та на основі виокремлених зв'язків знову об'єднати їх у єдине ціле можливо завдяки критичному і раціональному мисленню, базисом якого є логічні дії. Успішність функціонування системи більшою мірою залежить від форм взаємодії її складових елементів, які можуть бути явними, фіксованими у свідомості, сприйнятими на підсвідомому рівні або взагалі існуючими у сфері несвідомого. Тому людина з розвинутою здатністю до системного бачення та системного аналізу навколишніх ціннісних об'єктів має володіти не тільки набором специфічних якостей мислення, а й певним комплексом особистісних характеристик.

Про системну організацію мислення свідчить здатність особистості сприймати цілісний образ об'єкта крізь призму безлічі елементів і виникаючих закономірностей; уміння у процесі орієнтування розглядати реальність у різних ракурсах; у періоди динамічних змін об'єктів або явищ фіксувати увагу на особливостях виниклих зворотних зв'язків, які супроводжують ці процеси; конструювати власні моделі реальності, прогнозувати результати, уміти аналізувати причинно-наслідкові зв'язки; зберігати рухливість розумових і мотиваційних процесів і, виходячи з виникаючих дисонансних переживань, відмовлятися від недостовірних або навіть деструктивних позицій і переконань.

Будь-яке прийняття рішення, будь-який крок, дія, що здійснюється людиною спонтанно або за чітким планом, є результатом вибору особистості, в основі якого лежать інструменти віри та критичного мислення. Можна однозначно стверджувати, що будь-яка поведінка завжди детермінована певною кількістю ситуацій вибору, за які людина несе відповідальність. Людина шукає правильний вибір, який відповідав би системі її відносин, способу життя, можливостям, моральним установкам, спрямованим на оптимальне вирішення своїх проблем. У процесі сталої необхідності здійснювати щоденний вибір у різних сферах діяльності залежно від форм його реалізації особистість змінюється:

може ставати більш досвідченою, адаптивною, раціональною або консервативною, тенденційною, інтегрованою з масою формованих психологічних комплексів. Можна зробити це ширше узагальнення, зазначивши, що історія особистості – це результат її вдалих, невдалих або драматичних виборів. І для того, щоб краще її зрозуміти, треба аналізувати відкинуті або, навпаки, невідкинуті особистістю альтернативи. Чому, наприклад, у період необхідності зробити вибір індивід не зміг відкинути боягузтво, жадібність, хитрість, можливо, власну підлість, що в подальшому стало стилем його поведінки?

Проблема вибору є самостійною і складною сферою психологічних знань, представлених у формі різних моделей. Так, теорія когнітивного дисонансу Л. Фестінгера розглядає вибір як синонім когнітивного дисонансу, зменшення якого можливе у зв'язку з прагненням особистості відмовитися від одного з пропонувананих ситуацією аргументу, який суперечить іншому аргументу, за якимись критеріями не збігається з ним або не відповідає йому за когнітивним чи емоційним значенням [12]. Відповідно до теорії поля К. Левіна, вибір – це вид конфлікту між кількома рушійними силами (наприклад, між двома позитивними або двома негативними цінностями, одночасно протиборчими позитивними та негативними цінностями). При цьому індивід у своєму виборі воліє обрати елемент тієї рушійної сили, який ближчий до його суб'єктивного ідеалу [8]. Інші точки зору на природу вибору відображені в численних оглядових і практично орієнтованих публікаціях [3; 4; 6; 9; 10].

Вибір як процес уявного оцінювання умов і чинників, що дають змогу оптимально й успішно вирішувати завдання або проблеми, які виникають перед особистістю, реалізується у формі зважування співвідношень і підсумкового оцінювання реальних або можливих альтернатив. Під альтернативами слід розуміти форми діяльності, в основі яких лежать комплекси специфічних якостей і властивостей, що оцінюються як найоптимальніші для успішного вирішення виниклих труднощів і підвищення адаптивного потенціалу особистості. Щоб вибір був раціональнішим, індивід має зрозуміти смисл завдання, що потребує вирішення, оцінити можливості вибраних ним альтернативних варіантів і усвідомити, за яких умов вибір якихось із них призведе до успіху. Крім того, кожен вибір – це зважування альтернатив, продиктованих принципами задоволення і реальності, які утворюють системно організований універсальний континуум. Тенден-

ції, що відповідають принципу реальності, становлять широку палітру позицій, необхідних для того, щоб залишатися в рамках дійсності та співвідносити поведінку із суспільними й особистісними імперативами обов'язку, заборон і дозволів, або, іншими словами, – деонтичними, табуовальними і пермітивними (від англ. *permit* – дозволяю, дозволяю) вимогами.

Людина завжди прагне спиратися на ті факти, концепти і конструкти, які узгоджуються з іншими наявними у неї знаннями та набутим досвідом. Таку узгодженість у системі знань Л. Фестінгер назвав консонансними станами. У разі виникнення невідповідностей у системі знань виникають дисонансні переживання, яких індивід намагається уникнути або мінімізувати їх. Дисонансні стани виникають тоді, коли індивід звертає увагу на наявність протиріч, невідповідностей нових фактів уже відомим і перевіреним, виявляє їх недостовірність або нереальність. Це можуть бути судження, дії, вчинки, що суперечать культурним звичаям, закладеним у нормах, правилах, еталонах і стандартах поведінки, які висуваються до людини в певному ментальному середовищі. На початковому етапі дисонансні стани у свідомості фіксуються у формі нетривалих і недиференційованих когнітивних «скалок» – переживань розбіжностей і нестиковок («щось не те...», «дивно...», «не може бути...», «нічого не розумію...»), розбіжностей зі сформованими поглядами та позиціями індивіда у вигляді суперечностей, що впливають на формування відносин. Усвідомлення суперечностей може виникати внаслідок фіксації уваги на несумісності або неузгодженості думок, розбіжності інтересів, невідповідності оцінюваного матеріалу логічним законамірностям тощо. Глибина дисонансних переживань залежить від важливості оцінюваного об'єкта (концепту) для особистості та від актуальності тих функцій, які в ньому закладені або очікуються. Унаслідок виниклих в індивіда первинних дисонансних переживань формується стійкіший стан, відомий під назвою «сумнів» [12].

Сумнів – невпевненість особистості в раціональності вибору цілей або засобів їх досягнення, доцільності раніше прийнятого рішення і подальших дій, достовірності та реальності фактів, правильності зроблених висновків, оцінки своїх або чужих вчинків, достоїнств, недоліків тощо. Якщо використовувати відоме і зручне для оцінки психічного стану уявлення про його трикомпонентну конструкцію, то сумнів на емоційному рівні вміщує переживання дистанціювання від ціннісного об'єкта через ви-

никлу нівелюючи його інформацію [13, с. 144–154]. Наприклад, перебуваючи у стані ревнощів, індивід сумнівається в чийсь любові або декларованій прихильності, тим самим підкреслюючи, що вже не вірить цим почуттям і їх джерелу. Розчарування – результат сумнівів щодо надійності когось або чогось. Тривога – переживання сумнівів індивіда стосовно можливості забезпечити контроль і самоконтроль, страх – емоція, в основі якої лежить сумнів у можливості зберегти безпеку в реальному часі. Когнітивний рівень представлений особистісними аргументами нівелювання, формуванням квестіогенних (заснованих на сумнівах) переконань і відносин, що стосуються оцінки значущості, утилітарності та рентабельності ціннісного об'єкта. Конативний рівень сумнівів виражається в тенденції відсторонення від цінності, відмові від оволодіння нею. Це проявляється в різних мотиваційних і поведінкових реакціях суб'єкта у формі уникнення об'єкта сумнівів. Індивід відмовляється довіряти йому як недостатньому або нереальному факту і, приймаючи рішення, вважає недоцільним підтримувати з ним позитивні або інтегруючі відносини. Проте дисонансні стани детермінують не тільки дистанціювання від об'єкта сумнівів, вони можуть бути причиною прагнення особистості раціонально виправити ситуацію, знайти причини невдач, зрозуміти смисл, переглянути проблему, змінити власні погляди та переконання. Відтак сумнів може бути умовою внутрішніх перетворень, прагнення до вдосконалення та накопичення продуктивного досвіду.

До причин, що є умовами і чинниками виникнення сумнівів, можна віднести як зовнішні обставини, продиктовані об'єктивними труднощами переробки інформації, так і внутрішні, пов'язані з впливом певних особливостей особистості. До *зовнішніх причин*, що генерують сумніви, слід віднести: нездатність індивіда до адекватного конструювання ситуацій, проблем або процесів, пов'язаних із дефіцитом необхідних для цього знань, які дають змогу правильно оцінити їх важливість, актуальність, утилітарність і вигоду; залежність оцінки об'єктів від думки значущих, як правило, авторитетних людей; сумніви внаслідок недовіри до суперечливої інформації. До *внутрішніх джерел* виникнення сумнівів належать: страх індивіда перед невдачами, поразками, скоєнням помилок; наявність латентно існуючої респондентної фобії (від лат. respondent – відповідальність) – опору особистості перед необхідністю брати на себе відповідальність; орієнтація особистості на завищений, максимальний результат,

що часто не досягається, чим і виправдовуються невдачі, що виникли внаслідок цього; невпевненість у деяких аспектах власного «Я», необхідних для раціонального вирішення актуальних завдань; слабкість прогностичної функції мислення, нездатність індивіда прогнозувати майбутні події або результати і, як наслідок, невпевненість у власному виборі; наявність рис «тривожної помисливості», підозрливості, уразливості, конформності, які часто є причинами спотворень структурування деяких аспектів дійсності. Виокремлені нами причини є умовами формування квестіогенних переконань – стійких поглядів індивіда, основаних на комплексах сумнівів, що стосуються різних сторін його життя.

Проте існують і більш глибокі механізми свідомості, які дають змогу здійснювати та контролювати вибір. Цей процес регулюється завдяки рефлексії – здатності до фіксації у свідомості суб'єкта уявлень і оцінок внутрішнього, зовнішнього і трансцендентного світів у формі думок, образів, почуттів, мотивів та інших внутрішніх процесів. Більшість дослідників розглядають рефлексію як інформаційний канал, що зв'язує свідомість і внутрішній світ особистості. Таку рефлексію за формою домінуючого вектора інформаційних зв'язків можна назвати інтрарефлексією. Проте рефлексія – це також здатність особистості фіксувати у свідомості психічні процеси, думки, почуття інших людей, відображати їх ставлення до себе і до інших. Цей механізм фіксації інформації у свідомості логічно назвати екстрарефлексією. Рефлексія виконує низку важливих функцій: стимулює активність процесів самосвідомості та самопізнання; сприяє процесам аутокомунікації та внутрішнього діалогу; бере участь у формуванні «Я» і накопиченні досвіду; дає змогу особистості довільно управляти функціями саморегуляції та самоконтролю. Саме завдяки рефлексії людина здатна зіставляти, порівнювати факти, явища, деталі, помічати суперечності або невідповідності у сфері відчуттів, почуттів, думок, комплексів «Я», тілесних процесів, фіксувати увагу на своїх або чужих логічних помилках, які і є матеріалом формованих сумнівів. Сила, векторні та динамічні властивості рефлексії визначають якісні та кількісні характеристики сумнівів.

Продовжуючи визначати відмінності в характеристиках процесів і станів, що супроводжують віру й раціональні форми мислення, зупинимося на ближчих до них поняттях, що існують у психології.

Під аутистичним мисленням розуміють когнітивний стиль, який підпорядковується бажанням, спогадам, уявленням, напруженим емоційним переживанням особистості. Аутистичне мислення ґрунтується на принципі задоволення і таким чином в образно-символічній формі, в тому числі у вигляді сновидінь і фантазій, відображає бажання людини. Бажане часто видається за дійсне, при цьому індивід допускає у свідомість тільки ті асоціації, які відповідають його потребам. Погляди й оцінки, що не відповідають реальним обставинам, навіть за наявності явних протиріч, не помічаються й ігноруються. Усе це стає можливим завдяки активності механізмів психологічного захисту. Аутистичне мислення в нормі частіше зустрічається у дітей, оскільки спирається на їхні егоїстичні тенденції та схильність до фантазування. У підлітковому віці й у дорослих людей аутистичне мислення виникає на тлі емоційної, когнітивної та вольової незрілості.

Критичне мислення ґрунтується на принципі реальності. Людина, у якої переважає цей вид мислення, контролює свої бажання та почуття, зважає на обставини, факти, намагається зрозуміти події поточного моменту, реальні стосунки між людьми, співвідносити свої судження й умовиводи відповідно до них. Вона скептично ставиться до надуманих і випадкових фактів, уможливаючи теорій, у своїх судженнях уникає надмірної ідеалізації або негативізму, що дає їй змогу бути менш тенденційною та більш критичною. Оскільки такий тип пізнання ґрунтується на квестіогенній функції (здатності породжувати сумніви), яка є атрибутом процесу вибору, то, на відміну від фідемогенного мислення, що генерується вірою, ми пропонуємо назвати цей варіант мислення квестіогенним. Отже, існує континуум двох основних шляхів пошуку і розкриття смислу картини навколишнього та внутрішнього світу людини: віра і сумнів, і на їх основі – активність індивідуально та ситуаційно формованих співвідношень фідемогенного та квестіогенного видів мислення, у тих чи інших пропорціях властивих кожній людині.

Й останній, адаптивний аспект. Людина рідко звітує собі в тому, які погляди, оцінки і виниклі на їх основі відносини та мотиви привнесені вірою, а які – критичним мисленням. Проте коли особистісні позиції стикаються з протидією зовнішнього середовища (правилами, нормами, стандартами, іншими соціальними імперативами) або внутрішніми бар'єрами, основою яких є численні конструкти сумнівів, автоматично «включаються»

механізми адаптивного апарату, що є важливою частиною регуляторної системи особистості.

Основним компонентом саморегуляції є самоконтроль – довольна функція, яка дає індивіду змогу свідомо керувати психічними, фізичними станами, поведінкою загалом, активувати волю, прогностичну функцію мислення, здійснювати внутрішній діалог із собою. Активність самоконтролю посилюється у разі неузгодженості діяльності особистості у зв'язку з виниклими внутрішніми імперативами (переконаннями, почуттями), тобто тоді, коли постає необхідність зробити особистісний вибір. Зв'язок самоконтролю з мисленням часто проявляється у формі діалогу особистості із собою і супроводжується численними самокорекційними довольними й вольовими діями, спрямованими на усвідомлення причин сумнівів, що виникли, і їх раціональне подолання на емоційному, когнітивному та поведінковому рівні. Процес усвідомлення помилок вибору, а також подолання квестіогенних комплексів активує механізми компенсації або гіперкомпенсації, змушує особистість перебудовуватися і накопичувати нові якості та досвід. У тих випадках, коли способи, прийоми самоконтролю та компенсації не виконують свої пристосувальні функції, включається наступний адаптивний рівень регуляції – з використанням механізмів психологічного захисту. Механізми психологічного захисту – численні, неусвідомлювані, різні за формою та змістом адаптивні комплекси, основною функцією яких є усунення відчуття загрози для «Я» і внутрішнього світу внаслідок виниклих внутрішніх протиріч у процесі реалізації особистістю своїх базових потреб. Частіше такі ситуації виникають тоді, коли стратегія і тактика вибору здійснюються індивідом на основі фідемогенних переконань, що позбавлені доказовості та достовірності й створюють ілюзорні уявлення про дійсність. Така інформація, пропущена через фільтр механізмів захисту когнітивної тріади (витіснення, раціоналізації та проєкції), видається людині цілком логічною. Віра в неї не зникає, сумніви витісняються, і тому в свідомості людини вона зберігає форму достовірності та реальності.

Щоб підсумувати викладений матеріал і подати його у спрощеній формі, у табл. 1 ми відобразили основні тези, які стосуються когнітивної природи віри, що, на нашу думку, дасть змогу краще і швидше зрозуміти матеріал ще одного фрагмента пропонуваної нами концепції.

Таблиця 1

**Характеристики віри і сумнівів
у процесі структурування цінностей**

Характеристики та форми структурування цінностей	Віра	Сумніви
Принципи організації психічної діяльності	Задоволення	Реальності
Основні потребнісні тенденції	Бажання	Уникнення дисонансних станів
Тип когнітивного структурування	Аутистичний	Реалістичний (критичний)
Домінуючі механізми структурування цінності	Уява, кататимність	Логіка, аналіз, докази
Зв'язок із функціями контролю і самоконтролю	Підсвідомий, слабкий	Довільний, помірний або сильний
Адаптивна активність із перевагою:	механізмів психологічного захисту	самоконтролю та механізмів компенсації
Процеси організації пізнання	Первинний процес	Вторинний процес
Форми вираження концептів	Вірогідність, гіпотеза	Достовірність, знання
Площини та критерії ставлення до цінностей	Значущість (важливість, актуальність)	Смисл (користь, вигода)
Домінуючий тип переживання	Визнання (емоційний компонент): схвалення, несхвалення або нівелювання	Прийняття (когнітивний компонент): аргументи позитивного ставлення або сумнівів
Одиниці структурування свідомості	Гештальт як цілісна структура	Система як комплекс елементів

Висновки та перспективи подальших досліджень цієї проблеми. Наведений матеріал, тезисно відображений у таблиці 1, став головним підсумком запропонованої нами концепції, згідно з якою кожній людині притаманні певні конфігурації та співвідношення фідемогенного і квестіогенного мислення, що становлять

єдине ціле у процесі структурування дійсності. Природу багатьох процесів слід розглядати з позицій принципу континууму, який є частковим проявом більш загального діалектичного закону єдності та боротьби протилежностей. Згідно з цим законом, кожен об'єкт має протилежні сторони і властивості, взаємодія між якими призводить до суперечностей і постійного чергування послаблення або зникнення одного стану, властивого об'єкту, і виникнення іншого стану, протилежного за спектром своїх основних функціональних характеристик. Відповідно до принципу континууму, під яким розуміється безперервна сукупність, єдність і зв'язок усього того, що відбувається на різних рівнях і в різних сферах (свідомості та несвідомого, первинних і вторинних процесів, принципів задоволення і реальності, потребнісних станів, що виражаються в бажаннях і уникненні дисонансних переживань, формах адаптивної активності, проекції – рефлексії тощо), віру і критичні форми мислення слід розглядати як єдиний механізм, що дає змогу здійснювати перехід одного стану в інший, де один стан є умовою активності іншого. Будучи інструментами визнання і схвалення або заперечення і нівелювання значущості та смислу концептів або конструктів, віра і сумніви, виключаючи і доповнюючи одне одного, стають основним чинником розвитку самого мислення, системи ціннісних відносин і особистості загалом. Знаючи умови і чинники, що лежать в основі формованого континууму «віра – сумніви», які були наведені вище, їх кореляційні зв'язки з характеристиками ціннісної системи, системи відносин, типологічними характеристиками особистості тощо, можна з'ясувати причини активації та блокування механізмів віри або сумнівів, а також розробити прийоми і способи фідемо- або квестіокорекції для вирішення психологічних проблем, у тому числі в осіб юнацького віку.

Список використаних джерел

1. Алексеева Ю. А. Теоретичний аналіз психологічної сутності віри у філософських наукових працях / Ю. А. Алексеева // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія : Психологічні науки. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – С. 12–16.
2. Алексеева Ю. А. Psychological aspects of studying the phenomenon of faith / Ю. А. Алексеева // Проблеми сучасної психології : Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національ-

- ного 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. 27. – С. 20–34.
3. Бакштановский В. И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения / В. И. Бакштановский. – М. : Политиздат, 1983. – 224 с.
 4. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора / Ф. Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии ; [под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – С. 294–314.
 5. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер ; [пер. с англ.] ; [под общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко]. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
 6. Канемап Д. Рациональный выбор, ценности и фреймы / Д. Канемап, А. Тверски // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 4. – С. 31–42.
 7. Кустов А. В. Мислення: психологічні, психопатологічні та психотерапевтичні аспекти : навч. посіб. / А. В. Кустов, Ю. А. Алексеева. – Суми : Вид-во СумДУ, 2010. – 320 с.
 8. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб. : Сенсор, 2000. – 368 с.
 9. Леонтьев Д. А. Психология выбора / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Овчинникова, Е. И. Рассказова, А. Х. Фам. – М. : Смысл, 2015. – 464 с.
 10. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф. Майленова. – М. : «КСП+», 2002. – 416 с.
 11. Рассел Б. Человеческое познание: Его сфера и границы / Б. Рассел ; [пер. с англ.]. – К. : Ника-Центр, 1997. – 560 с.
 12. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; [пер. А. Анистратенко, И. Знашева]. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.
 13. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
 14. Фрейд З. Психология бессознательного : Сборник / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1989. – 448 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aljeksjejeva Ju. A. Teoretychnyj analiz psihologichnoi' сутnosti viry u filosofs'kyh naukovykh pracjah / Ju. A. Aljeksjeje-

- va // Visnyk Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu im. T. G. Shevchenka. Serija : Psychologichni nauky. – Chernigiv : ChNPU, 2014. – S. 12–16.
2. Aljeksjejeva Ju. A. Psychological aspects of studying the phenomenon of faith / Ju. A. Aljeksjejeva // Problemy suchasnoi' psihologii' : Zb. nauk. pr. 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, 2015. – Vyp. 27. – S. 20–34.
 3. Bakshtanovskij V. Y. Moral'nyj vybor lichnosti: al'ternativy i reshenija / V. Y. Bakshtanovskij. – M. : Polytyzdat, 1983. – 224 s.
 4. Vasiljuk F. E. Psihotehnika vybora / F. E. Vasiljuk // Psihologija s chelovecheskim licom: gumanisticheskaja perspektiva v postsovetskoj psihologii ; [pod red. D. A. Leont'eva, V. G. Shhur]. – M. : Smysl, 1997. – S. 294–314.
 5. Vertgejmer M. Produktivnoe myshlenie / M. Vertgejmer ; [per. s angl.] ; [pod obshh. red. S. F. Gorbova, V. P. Zinchenko]. – M. : Progress, 1987. – 336 s.
 6. Kanemap D. Racional'nyj vybor, cennosti i frejmy / D. Kanemap, A. Tverski // Psihologicheskij zhurnal. – 2003. – T. 24. – № 4. – S. 31–42.
 7. Kustov A. V. Myslennja: psihologichni, psyhopatologichni ta psyhoterapevtychni aspekty : navch. posib. / A. V. Kustov, Ju. A. Aljeksjejeva. – Sumy : Vyd-vo SumDU, 2010. – 320 s.
 8. Levin K. Teorija polja v social'nyh naukah / K. Levin. – SPb. : Sensor, 2000. – 368 s.
 9. Leont'ev D. A. Psihologija vybora / D. A. Leont'ev, E. Ju. Ovchinnikova, E. Y. Rasskazova, A. H. Fam. – M. : Smysl, 2015. – 464 s.
 10. Majlenova F. Vybor i otvetstvennost' v psihologicheskom konsul'tirovanii / F. Majlenova. – M. : «KSP+», 2002. – 416 s.
 11. Rassel B. Chelovecheskoe poznyanye: Ego sfera i granicy / B. Rassel ; [per. s angl.]. – K. : Nika-Centr, 1997. – 560 s.
 12. Festinger L. Teorija kognitivnogo dissonansa / L. Festinger ; [per. A. Anistratenko, Y. Znasheva]. – SPb. : Juventa, 1999. – 317 s.
 13. Frejd Z. Vvedenie v psihoanaliz. Lekcii / Z. Frejd. – M. : Nauka, 1989. – 456 s.

14. Frejd Z. Psihologija besoznatel'nogo : Sbornyk / Z. Frejd. – М. : Prosveshhenie, 1989. – 448 s.

Received February 23, 2018

Revised March 19, 2018

Accepted April 16, 2018

УДК 159.964.21

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.40-52

Д. О. Бігунов

bihunov.d@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КОНФЛІКТНИХ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ

Bihunov D. O. Psychological analysis of conflict communicative situations / D. O. Bihunov // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 40–52.

D. O. Bihunov. Psychological analysis of conflict communicative situations. The article deals with the notions of effective and ineffective communication. Considering two approaches to the analysis of communicative conflicts: purely psychological and psycholinguistic, the types of barriers to communication that interfere with successful communication are given.

Describing unsuccessful communicative behaviour, an attempt was made to differentiate the concepts of *communicative discomfort*, *communicative failure*, and *communicative conflict*.

Besides, the main sources of communicative discomfort, communicative failure and communicative conflict were named and analyzed, as well as the typology of conflict situations was presented and considered. It was also noted that a communicative conflict can involve communicative discomfort, communicative failure, and communicative glitch, and it will necessarily imply a sense of cognitive dissonance with communication partners.

Furthermore, it was pointed out that the situation of communicative conflict in everyday life is natural, since any communicative situation is potentially conflictual due to the fact that communication partners are characterized by different personal qualities and properties. Therefore, no matter how the communicants are eager to communicate with one another, they will still have individual ideas about the world, which often interfere with communication partners to achieve mutual understanding. Also the

amount of actual information, status, power of influence, which is carried out on others, communicative role that is performed in the process of communication, etc. are found among the differences.

Key words: effective communication, ineffective communication, barriers to communication, communicative discomfort, communicative failure, communicative conflict, communication partners, mutual understanding.

Д. О. Бігунов. Психологічний аналіз конфліктних комунікативних ситуацій. У статті розглянуто поняття успішної та неуспішної комунікації. Виокремлено два підходи до аналізу комунікативних конфліктів: суто психологічний і психолінгвістичний, наведено види бар'єрів спілкування, що заважають успішній комунікації.

Описуючи неуспішну комунікативну поведінку, було здійснено спробу розмежування понять *комунікативного дискомфорту*, *комунікативної невдачі* та *комунікативного конфлікту*.

Крім того, було названо і проаналізовано основні джерела комунікативного дискомфорту, комунікативної невдачі та комунікативного конфлікту, а також наведено і розглянуто типологію конфліктних ситуацій. Було зазначено, що комунікативний конфлікт може вмещувати комунікативний дискомфорт, комунікативну невдачу та комунікативний збій, а також обов'язково передбачатиме відчуття стану когнітивного дисонансу партнерами по спілкуванню.

Крім того, було вказано, що ситуація комунікативного конфлікту в повсякденному житті є природною, оскільки будь-яка комунікативна ситуація потенційно є конфліктною в силу того, що партнери по спілкуванню характеризуються різними особистісними якостями та властивостями. Тому яким би способом комуніканти не прагнули спілкуватися один з одним, вони все одно матимуть індивідуальні уявлення про світ, які нерідко заважають партнерам по комунікації досягти взаєморозуміння. Також можуть відрізнитися кількість актуальної інформації, статус, сила впливу, який здійснюється на інших, комунікативна роль, яка виконується у процесі спілкування, тощо.

Ключові слова: успішна комунікація, неуспішна комунікація, бар'єри спілкування, комунікативний дискомфорт, комунікативна невдача, комунікативний конфлікт, партнери по спілкуванню, взаєморозуміння.

Постановка проблеми. Комунікативна поведінка людини визначається соціальними (економічними і політичними) чинниками, які, у свою чергу, впливають на психологічний стан особистості й на мовну свідомість комуніканта. Опис чинників, що обумовлюють мовленнєву поведінку особистості в зоні конфлікту, дослідження лінгвістичної, соціальної та психологічної природи мовленнєвого конфлікту належать до пріоритетного і

перспективного напрямку різних галузей знань і знаходиться на початковій стадії вивчення. Незважаючи на всю широту і розмаїття досліджень ефективної комунікативної поведінки, ця проблема не отримала повного висвітлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комунікативні конфлікти виникають, як правило, внаслідок нерозуміння учасниками спілкування один одного [6, с. 27]. Оскільки психолінгвістичні процеси вербалізації і розуміння є найважливішими компонентами комунікативного акту, а комунікативні непорозуміння пов'язані з певними неузгодженнями в актуалізації даних психолінгвістичних процесів, розглянемо два підходи до аналізу комунікативних конфліктів: суто психологічний і психолінгвістичний.

У парадигмі психологічного підходу В. Ю. Питюков називає три види бар'єрів спілкування, що заважають успішній комунікації.

1. Фізичні бар'єри, що виникають за умов порушення меж особистісного простору, розміри якого становлять понад 60 сантиметрів (для різних соціокультур ця відстань дещо варіюється). Надмірно близьке розташування комунікантів один до одного сприймається як виклик, посягання на особисті інтереси, що або дратує, або пригнічує.

2. Соціальні бар'єри спілкування, що залежать від тієї соціальної ролі, яку людина виконує, що значною мірою визначає стиль і характер її взаємодії з іншими суб'єктами.

3. Термінологічні бар'єри, що полягають у надмірному використанні людиною спеціальних термінів і слів іноземного походження, значення яких незрозумілі як співрозмовникам, так і їй самій [12, с. 53–54].

Е. Шостром виокремлює такі помилки в комунікації, які досить часто призводять до комунікативних конфліктів: неадекватні очікування; помилки у прийомі повідомлення; нейтралізація (або необ'єктивізація) передачі сприятливого для нас повідомлення (наприклад, нейтралізація компліменту); необхідність давати відповідь таким чином, щоб задовольнити очікування партнера по комунікації, хоча адресат заздалегідь розумітиме, що ця відповідь не відповідатиме реальності [18, с. 55].

У межах психолінгвістичного підходу Л. І. Шпрагіна як джерела комунікативних конфліктів зазначає неузгодженість ціннісних орієнтацій, моральних норм, поглядів, переконань; неу-

згодженість індивідуальних очікувань і позицій; неузгодженість у розумінні, інтерпретації інформації; неузгодженість цілей, засобів і методів діяльності [19].

Отже, завданнями нашої статті є:

1) проаналізувати проблеми та помилки, що призводять до конфліктних комунікативних ситуацій;

2) дослідити і диференціювати поняття комунікативного дискомфорту, комунікативної невдачі та комунікативного конфлікту.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж характеризувати конфліктну ситуацію спілкування, слід визначити саме поняття «вдалої», або «успішної», комунікації. Ми виходитимемо з того, що успішна комунікативна ситуація розвиватиметься й експлікуватиметься за сприятливим для всіх учасників діалогічним сценарієм за умов дотримання ними встановлених у соціумі правил діалогічної взаємодії, що дає змогу комунікантам реалізувати свої комунікативні наміри й очікування. Якщо ж комунікант обиратиме помилкову лінію поведінки і це призводитиме до виникнення комунікативних конфліктів, то спілкування відхилитиметься від ідеальної схеми, наміри комунікантів утрачатимуть взаємоузгодження, і якщо їм не вдасться нейтралізувати негативний вплив своїх дій на перебіг комунікативного акту, то останній може закінчитися повною або частковою невдачею.

Описуючи неуспішну комунікативну поведінку, доцільно розмежовувати поняття *комунікативного дискомфорту*, *комунікативної невдачі* та *комунікативного конфлікту*.

Комунікативний дискомфорт виникає, як правило, у процесі природного діалогічного спілкування та в науковій літературі отримав різні назви: комунікативний збій, комунікативний провал, комунікативне непорозуміння, комунікативна невдача тощо. Під комунікативним збоєм (термін О. В. Падучевої), зазвичай, розуміється виникнення у висловлюванні, що сприймається адресатом, зовсім «іншого смислу», який не передбачався адресантом, причиною чого нерідко є використання учасниками комунікації різного набору кодів і скриптів для передачі й отримання інформації. Як зазначає Н. Л. Шубіна, «комунікативний збій слід відрізняти від комунікативного дефекту (помилки), зумовленої незнанням правил комунікації, відсутністю мовленневої компетенції або недостатньою культурою володіння рідною мовою» [20, с. 15]. На нашу думку, комунікативний збій і

комунікативний дефект є досить близькими за змістом поняттями, й одне часто зумовлює інше: незнання правил комунікації або некомпетентність одного з учасників визначає вибір такого коду для передачі або одержання інформації, який недостатньою мірою відповідає ситуації спілкування, провокує неадекватну інтерпретацію висловлювання (поява «інших» смислів), що, у свою чергу, також може призвести до комунікативного збою.

Помилки в ідентифікації комунікативного акту Є. В. Ключев називає комунікативною невдачею [5, с. 56]. Як і Є. В. Ключев, Т. В. Шмельова використовує термін «комунікативна невдача», звертаючи увагу, перш за все, на небажання досягти «співавторства» партнерами по комунікації, їх неузгоджені дії стосовно один одного в діалозі [17, с. 170–171]. Термін «комунікативна невдача» також вживає і В. В. Красних, трактуючи його як повне нерозуміння, водночас «комунікативний збій» пояснюється автором як часткове нерозуміння [7, с. 95].

Комунікативна ситуація тією чи іншою мірою є дискомфортною, якщо вона складається так, що у ній експлікуються характеристики, які ускладнюють (але зовсім не обов'язково роблять неможливою реалізацію тих чи інших комунікативних намірів і / або очікувань учасників цієї ситуації [15, с. 67]. Комунікативний дискомфорт може відчуватися одним або всіма учасниками спілкування, наприклад, коли хтось із комунікантів робить дії або допускає висловлювання, які не відповідають очікуванням партнера (чи партнерів) по діалогу.

Також Є. М. Мартинова під комунікативним дискомфортом розуміє особливий негативний інтенційний стан («незручність», «конфуз», «розгубленість» тощо), який виникає в парадигмі неуспішної або квазіуспішної комунікації [8, с. 3]. Причиною комунікативного дискомфорту може бути наявність певних дистракторів, що заважають комунікантам досягти стратегічної або практичної мети у взаємодії.

Л. П. Семененко запропонував таку типологію комунікативного дискомфорту, виходячи з того, що причинами «відхилення» комунікації від ідеальної форми можуть бути як кожен із компонентів мовленнєвої інтеракції, так і досить різні їх комбінації. На його думку, комунікативний комфорт може зумовлюватись: 1) особистістю адресанта; 2) особистістю адресата; 3) умовами спілкування; 4) змістом тексту; 5) особливостями вербалізації та розумінням партнерами один одного; 6) зовсім різними кому-

нікативними цілями учасників спілкування; 7) зовсім різними практичними цілями учасників спілкування [15, с. 74].

Дискомфорт, який відчувається комунікантами, у певних випадках виконує роль сигналу про те, що спілкування може завершитися комунікативною невдачею, а в інших випадках комунікативний дискомфорт є наслідком усвідомлення комунікантом комунікативної невдачі, яка вже трапилася.

Термін «комунікативна невдача» найчастіше зустрічається в психолінгвістичних дослідженнях, спрямованих, передусім, на оцінку результату комунікативного акту. З точки зору психолінгвістики, комунікативна невдача передбачає повне або часткове нерозуміння висловлювання партнером комунікації, тобто нездійснення або неповне здійснення комунікативного наміру адресантом [3, с. 64–66; 4, с. 31]. Проблемі комунікативних невдач присвячена велика кількість робіт як вітчизняних, так і зарубіжних психолінгвістів (Б. Ю. Городецького, Х. П. Грайса, Дж. Остіна, Є. В. Падучевої та ін.), і в різній термінології комунікативна невдача має різні характеристики.

Так, Дж. Остін називає комунікативну невдачу «осічкою» (*misfire*). За визначенням ученого, «осічка» відбувається тоді, коли мета комунікації не досягнута. Крім «осічки», Дж. Остін виокремлює ще й «зловживання» (*abuses*), що відповідає «перформативній невдачі», тобто порушенню умови / умов успішності перформативного висловлювання, а, отже, і мовленнєвого акту. До комунікативної невдачі автор також відносить «недоконалість розуміння» [9, с. 33–34].

У свою чергу, Б. Ю. Городецький дає подібне визначення комунікативної невдачі, децю уточнюючи характер недосягнутої мети: «Комунікативна невдача в широкому розумінні – будь-яка комунікативна невдача, тобто будь-який випадок, коли за допомогою мовленнєвої дії не досягається його практична мета. Проте комунікативна невдача у вузькому розумінні є невдачею, за умов якої адресант не здатен досягнути не тільки практичної мети, а й комунікативної мети» [1, с. 68]. Також учений виокремлює два види витоків комунікативної невдачі: «віддалені», тобто неуважність комуніканта, упередженість, недовірливість, незвичайність теми тощо, і «найближчі», тобто порушення в межах будь-якого одного компонента комунікативного акту [2, с. 45].

Дослідниця Н. К. К'нева, поділяючи точку зору Б. Ю. Городецького, розглядає комунікативну невдачу як збій у спілкуванні, за умов якого певні висловлювання адресанта не виконуюва-

тимуть свого призначення. Авторка розрізняє джерела комунікативної невдачі, пов'язані з інструментами спілкування (розбіжності в словниковому запасі, відмінності в знаннях про світ тощо) і процесом спілкування (невдала вербалізація і нерозуміння комунікантів) [6, с. 27].

На думку Є. В. Падучевої, основними джерелами комунікативної невдачі є: 1) синтаксична і семантична неправильність висловлювання; 2) незв'язність діалогу; 3) відмінність моделей світу адресанта й адресата; 4) руйнування загальноприйнятої точки зору [11].

Джерелом комунікативної невдачі, за твердженням О. А. Романова, може бути «комунікативна неузгодженість» висловлювань або дій партнерів по комунікації, що становить «такий різновид діалогічної інтеракції, у процесі якої репліки не виконують свого функціонального призначення і не призводять до успіху в спільній діяльності партнерів по взаємодії» [14, с. 21].

До комунікативної невдачі, на думку Т. М. Ніколаєвої, може призвести так званий «комунікативний саботаж», або «принцип некооперації», який конкретизується у вигляді таких комунікативних настанов: 1) настанова щодо нав'язування адресанту своєї думки; 2) небажання дати очікувану відповідь на запитання; 3) прагнення відійти від обміну інформацією; 4) бажання створити неприємності для співрозмовника [10, с. 226].

Згідно з концепцією О. П. Єрмакової та О. А. Земської, до комунікативної невдачі відноситься також й емоційний ефект, що виникає у процесі спілкування – непередбачений мовцем небажаний емоційний ефект: образа, роздратування, здивування [4, с. 31], у цьому небажаному ефекті, на думку авторів, і експлікується взаємне нерозуміння партнерів по комунікації. Отже, «комунікативною невдачею» є не лише будь-яке непорозуміння між партнерами по комунікації, а й певний небажаний емоційний ефект. Комунікативні непорозуміння і збої, на наш погляд, є окремими проявами комунікативної невдачі й можуть бути усунені у процесі комунікації за допомогою додаткових комунікативних дій (перепитувань, уточнень, пояснень, провокаційних запитань, переформулювань), унаслідок яких можна успішно досягати комунікативного наміру.

Отже, ми дотримуватимемося цієї точки зору, що комунікативна невдача виникає в ситуації, у якій комуніканти не можуть повною мірою реалізувати свої комунікативні наміри та / або

очікування через різне розуміння сприятливого / несприятливого для них діалогічного сценарію. Також варто зазначити, що поняття комунікативної невдачі й комунікативного дискомфорту є досить близькими за значенням. Хоча, наприклад, О. Н. Єрмакова й О. А. Земська вважають, що комунікативний дискомфорт є складовою частиною комунікативної невдачі [4, с. 31]. Проте, на нашу думку, комунікативний дискомфорт слід розглядати як зовсім окреме явище, оскільки він може бути наявний у діалозі незалежно від уже наявної або лише очікуваної комунікативної невдачі. Учасник спілкування, який відчуває комунікативний дискомфорт, зазвичай прагне виправити дискомфортну ситуацію за допомогою певних регулятивних засобів, і якщо йому цього не вдається зробити, він потрапляє у ситуацію, що характеризується комунікативною невдачею.

Комунікативний дискомфорт майже завжди фіксується в діалозі за умови наявності комунікативної невдачі й / або комунікативного конфлікту. Комунікативний конфлікт – це результат особливої мовленнєвої поведінки партнерів по спілкуванню. Латинське слово *conflictus* означає зіткнення протилежних інтересів, поглядів, серйозну суперечність, гостру суперечку. Конфлікт – це, безсумнівно, протиріччя між суб'єктами (у разі когнітивного дисонансу людина знаходиться в протиріччі сама з собою). Ситуація комунікативного конфлікту в повсякденному житті є природною, оскільки будь-яка комунікативна ситуація потенційно є конфліктною в силу того, що партнери по спілкуванню характеризуються різними особистісними якостями та властивостями, і яким би способом вони не прагнули спілкуватися один з одним, вони все одно матимуть індивідуальні уявлення про світ, які нерідко заважають партнерам по комунікації досягти взаєморозуміння. Також ми відрізняємося за кількістю актуальної інформації, за статусом, силою впливу, який ми здійснюємо на інших, комунікативною роллю, яку виконуємо у процесі спілкування. Усі ці відмінності можуть викликати конфлікт, а в деяких випадках логіка формування характеру людини вимагає створювати або припиняти конфлікти.

На нашу думку, комунікативний конфлікт є найбільш «психологічним» із трьох проаналізованих нами явищ (комунікативний конфлікт, комунікативна невдача, комунікативний дискомфорт). У психологічному словнику комунікативний конфлікт визначається як «реальні або ілюзорні, усвідомлені або неусві-

домлені протиріччя, спроба вирішення яких відбувається на тлі гострих емоційних станів» [13]. Подібно до наведеного визначення, А. Я. Анцупов і А. І. Шипілов пропонують таке формулювання комунікативного конфлікту: «Під конфліктом розуміється найгостріший спосіб усунення протиріч, які виникають у процесі міжособистісної взаємодії, що полягає у протидії суб'єктів конфлікту і супроводжується негативними емоціями» [1, с. 8].

Подібне розуміння конфлікту можна знайти в роботах Б. І. Хасана, у яких конфлікт визначається як протиріччя, що актуалізувалося, тобто, втілені у взаємодії цінності, настанови, мотиви, що протистоять одні одним [16]. Інший учений – Ф. Хайдер – визначає комунікативний конфлікт як певну неузгодженість між системою уявлень особистості та її знаннями про уявлення і поведінку інших учасників спілкування, між системами уявлень різних людей тощо [21, с. 212].

Автори більшості психологічних досліджень комунікативного конфлікту приходять до висновку, що в його основі покладено «зіткнення» (синонімами комунікативного конфлікту можуть бути «несумісність», «розбіжності», «боротьба» тощо). У свою чергу, явище комунікативного конфлікту в емпіричних дослідженнях також отримало різні назви, такі як дискутування (*disputing* – Д. Бреннейс, Х. Коттхофф), зіткнення протилежностей (*adversative episode* – А. Айтзенберг, К. Гарві), конфліктна розмова (*conflict talk* – А. Грімшо), діалогічна асиметрія (*dialogical asymmetry* – Г. Кноблаух), вербальний дисонанс (*verbal discord* – Е. Крайнер), опозиційна суперечка (*oppositional argument* – Д. Шіфрін) [22, с. 225].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, підсумовуючи сказане вище, ми вважатимемо, що *комунікативний конфлікт* – це ситуація, у якій має місце зіткнення різних для партнерів по спілкуванню комунікативних цілей, що виявляється у мовленнєвій протидії комунікантів один одному з огляду на розбіжні інтереси, думки і погляди, комунікативні наміри та настанови, а також унаслідок різних ментальних моделей світу партнерів по міжособистісній взаємодії. Комунікативний конфлікт має місце тоді, коли одна зі сторін активно здійснює мовленнєві дії, які можуть виражатися у формі докору, зауваження, заперечення, обвинувачення, погрози, образи тощо. При цьому, мовленнєві дії адресанта визнаватимуть мовленнєву поведінку адресата: другий, усвідомлюючи, що зазначені мовленнєві дії спрямовані проти його інтересів, виконуватиме відповідні мов-

ленневі дії на противагу своєму співрозмовникові, висловлюючи негативне ставлення до предмета або стосовно співрозмовника.

Отже, ми вважаємо, що комунікативний конфлікт може містити комунікативний дискомфорт, комунікативну невдачу та комунікативний збій, а також обов'язково передбачатиме відчуття стану когнітивного дисонансу партнерами по спілкуванню. Докладніше ці явища будуть проаналізовані в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2016. – 528 с.
2. Городецкий Б. Ю. От лингвистики языка – к лингвистике общения / Б. Ю. Городецкий // Язык и социальное познание. – М. : Центр филос. семинаров при Президиуме АН СССР, 1990. – С. 39–56.
3. Городецкий Б. Ю. К типологии коммуникативных неудач / Б. Ю. Городецкий, И. М. Кобозева, И. Г. Сабурова // Диалоговое взаимодействие и представление знаний. – Новосибирск : СО АН СССР, 1985. – С. 64–78.
4. Ермакова О. Н. К построению типологии коммуникативных неудач / О. Н. Ермакова, Е. А. Земская // Русский язык в его функционировании: коммуникативно-прагматический аспект. – М. : Наука, 1993. – С. 45–61.
5. Ключев Е. В. Речевая коммуникация. Успешность речевого общения / Е. В. Ключев. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.
6. Кънева Н. К. Условия успешности коммуникативного акта / Н. К. Кънева // Язык и дискурс: когнитивные и коммуникативные аспекты. – Тверь : Тверской гос. ун-т, 1997. – С. 26–33.
7. Красных В. В. К вопросу о лингвокогнитивных аспектах коммуникативного акта / В. В. Красных // Научные доклады филологического факультета МГУ / под ред. М. Л. Ремнёва. – Т. 2. – М. : Изд-во Московского университета, 1998. – С. 93–99.
8. Мартынова Е. М. Стратегии коммуникативного поведения участников коммуникативно-дискомфортной ситуации / Е. М. Мартынова // Язык и коммуникация: изучение и обучение : Сб. статей. – Орёл : ОГУ, 2001. – Вып. 8. – С. 22–24.
9. Остин Дж. Слово как действие / Джон Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. XVII. – С. 22–129.

10. Николаева Т. М. О принципе «некооперации» и / или о категориях социолингвистического воздействия / Т. М. Николаева // Логический анализ языка. Противоречивость и аномальность текста. – М. : Наука, 1990. – С. 225–235.
11. Падучева Е. В. Тема языковой коммуникации в сказках Льюиса Кэрролла / Е. В. Падучева // Семиотика и информатика. – Вып. 18. – М. : ВИНТИ, 1982. – С. 76–119.
12. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии / В. Ю. Питюков. – М. : Ассоциация авторов и издателей «Тандем» ; «Роспедагентство», 1997. – 176 с.
13. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2014. – 344 с.
14. Романов А. А. Описание типологии коммуникативных рас-согласований в диалогическом общении / А. А. Романов // Проблемы функционирования языка : Сб. науч. трудов АН СССР. – М., 1987. – С. 78–109.
15. Семененко Л. П. Аспекты лингвистической теории монолога / Леонид Павлович Семененко. – М. : МГЛУ, 1996. – 324 с.
16. Хасан Б. И. Психология конфликта и переговоры / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. – М. : Академия, 2004. – 192 с.
17. Шмелева Т. В. Модус и средства его выражения в высказывании / Т. В. Шмелева // Идеографические аспекты русской грамматики. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1988. – С. 168–202.
18. Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор / Э. Шостром. – Минск : ТПЦ «Полифакт», 1992. – 128 с.
19. Шрагина Л. И. Анатомия конфликта, или возможна ли толерантность? / Лариса Шрагина, Марк Меерович // Технология творческого мышления. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – С. 394–404.
20. Шубина Н. Л. Об адаптивных процессах в современной спонтанной речи / Н. Л. Шубина // Аспекты речевой конфликтологии : Сб. статей / под ред. С. Г. Ильенко. – СПб. : РПГУ им. А. И. Герцена, 1996. – С. 13–24.
21. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations / F. Heider. – New York : John Wiley & Sons, 1958. – 322 p.
22. Muntingl P. Conversational Structure and Facework in Arguing / P. Muntingl, W. Turnbull // Journal of pragmatics. – 1998. – Vol. 29. – № 3. – P. 225–256.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ancupov A. Ja. Konfliktologija / A. Ja. Ancupov, A. I. Shipilov. – SPb. : Piter, 2016. – 528 s.
2. Gorodeckij B. Ju. Ot lingvistiki jazyka – k lingvistike obshhenija / B. Ju. Gorodeckij // Jazyk i social'noe poznanie. – M. : Centr filos. seminarov pri Prezidiume AN SSSR, 1990. – S. 39–56.
3. Gorodeckij B. Ju. K tipologii kommunikativnyh neudach / B. Ju. Gorodeckij, I. M. Kobozeva, I. G. Saburova // Dialogovoe vzaimodejstvie i predstavlenie znanij. – Novosibirsk : SO AN SSSR, 1985. – S. 64–78.
4. Ermakova O. N. K postroeniju tipologii kommunikativnyh neudach / O. N. Ermakova, E. A. Zemskaja // Russkij jazyk v ego funkcionirovanii: kommunikativno-pragmaticheskij aspekt. – M. : Nauka, 1993. – S. 45–61.
5. Kljuev E. V. Rechevaja komunikacija. Uspeshnost' rechevogo obshhenija / E. V. Kljuev. – M. : RIPOL KLASSIK, 2002. – 320 s.
6. Kineva N. K. Uslovija uspeshnosti kommunikativnogo akta / N. K. Kineva // Jazyk i diskurs: kognitivnye i kommunikativnye aspekty. – Tver' : Tverskoj gos. un-t, 1997. – S. 26–33.
7. Krasnyh V. V. K voprosu o lingvokognitivnyh aspektah kommunikativnogo akta / V. V. Krasnyh // Nauchnye doklady filologicheskogo fakul'teta MGU / pod red. M. L. Remnjova. – T. 2. – M. : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1998. – S. 93–99.
8. Martynova E. M. Strategii kommunikativnogo povedenija uchastnikov kommunikativno-diskomfortnoj situacii / E. M. Martynova // Jazyk i komunikacija: izuchenie i obuchenie : Sb. statej. – Orjol : OGU, 2001. – Vyp. 8. – S. 22–24.
9. Ostin Dzh. Slovo kak dejstvie / Dzhon Ostin // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. – M. : Progress, 1986. – Vyp. XVII. – S. 22–129.
10. Nikolaeva T. M. O principe «nekooperacii» i / ili o kategorijah sociolingvisticheskogo vozdejstvija / T.M. Nikolaeva // Logicheskij analiz jazyka. Protivorechivost' i anomal'nost' teksta. – M. : Nauka, 1990. – S. 225–235.
11. Paducheva E. V. Tema jazykovej komunikacii v skazkah L'juisa Kjerrolla / E. V. Paducheva // Semiotika i informatika. – Vyp. 18. – M. : VINITI, 1982. – S. 76–119.
12. Pitjukov V. Ju. Osnovy pedagogicheskoj tehnologii / V. Ju. Pitjukov. – M. : Associacija avtorov i izdatelej «Tandem» : «Rospedagentstvo», 1997. – 176 s.

13. Prihod'ko Ju. O. Psihologichnij slovnik-dovidnik : navch. posib. / Ju. O. Prihod'ko, V. I. Jurchenko. – K. : Karavela, 2014. – 344 s.
14. Romanov A. A. Opisanie tipologii kommunikativnyh rassoglasovanij v dialogicheskom obshhenii / A. A. Romanov // Problemy funkcionirovanija jazyka : Sb. nauch. trudov AN SSSR. – M., 1987. – S. 78–109.
15. Semenenko L. P. Aspekty lingvisticheskoj teorii monologa / Leonid Pavlovich Semenenko. – M. : MGLU, 1996. – 324 s.
16. Hasan B. I. Psihologija konflikta i peregovory / B. I. Hasan, P. A. Sergomanov. – M. : Akademija, 2004. – 192 s.
17. Shmeleva T. V. Modus i sredstva ego vyrazhenija v vyskazyvanii / T. V. Shmeleva // Ideograficheskie aspekty russkoj grammatiki. – M. : Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1988. – S. 168–202.
18. Shostrom Je. Anti-Karnegi, ili chelovek-manipuljator / Je. Shostrom. – Minsk : TPC «Polifakt», 1992. – 128 s.
19. Shragina L. I. Anatomija konflikta, ili vozmozhna li tolerantnost'? / Larisa Shragina, Mark Meerovich // Tehnologija tvorcheskogo myshlenija. – M. : Al'pina Biznes Buks, 2008. – S. 394–404.
20. Shubina N. L. Ob adaptivnyh processah v sovremennoj spontannoj rechi / N. L. Shubina // Aspekty rechevoj konfliktologii : Sb. statej / pod red. S. G. Il'enko. – SPb. : RPGU im. A. I. Gercena, 1996. – S. 13–24.
21. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations / F. Heider. – New York : John Wiley & Sons, 1958. – 322 p.
22. Muntingl P. Conversational Structure and Facework in Arguing / P. Muntingl, W. Turnbull // Journal of pragmatics. – 1998. – Vol. 29. – № 3. – P. 225–256.

Received February 28, 2018

Revised March 22, 2018

Accepted April 17, 2018

УДК 159.9:81-139

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.53-61

I. В. Ващенко

jarinavv62@gmail.com

О. П. Зелінська

Zelinskakalena7@gmail.com

РЕАГУВАННЯ НА ІНІЦІАЛЬНІ КОНФЛІКТОГЕНИ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ СУДОВОГО РОЗГЛЯДУ СПРАВИ

Vashchenko I. V. The response to initial conflict factors during trial / I. V. Vashchenko, O. P. Zelinska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 53–61.

I. V. Vashchenko, O. P. Zelinska. The response to initial conflict factors during trial. The article provides an analysis of the problem on initial conflict factors in the litigation. It is shown that the initial conflict factors of the participants of litigation generate the tensions of the situation and they are the result of their conflict interaction with the motive for the desire of man to meet his needs. It is revealed that in order to implement the professional activities in a conflict-related environment the judge urgently needs the formation of conflictological competence (the presence of conflict knowledge; the possession of social technologies of prevention, management, minimization of destructive forms of conflict, the formation of a professional type of thinking, which contains reflectivity, methodology, sanogeneity, volume, creativity, possession of psychohygiene and stress-resistant technologies in conflicts, etc.). Its development depends on the psychological and acmeological conditions (the demand of the society for high-class professionals, the prestige of professionalism, the humanization of the system of managerial education, the specificity of standards of the professional environment) and factors (psychological readiness for conflict activities, self-education and self-development). It is noted that when the interests of the parties involved in the case do not coincide with the objectives and tasks of the trial in establishing the actual circumstances of the case, then the relations of the trial with these individuals are conflicting, expressed in such behavior of these individuals, which interferes with the establishment of truth by the trial. The importance of the search and ability to realize the personal conflict and psychological potential in case of neces-

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

O. P. Zelinska – the scientific contribution of the co-author is 50%.

sity of influence on the participants of the legal process with the purpose of changing their attitudes, taking an impartial, well-balanced decision on a case have been proved.

Key words: initial conflict factors, judge, conflict interaction, prosecution, litigation.

І. В. Ващенко, О. П. Зелінська. Реагування на ініціальні конфліктогени під час проведення судового розгляду справи. У статті представлено аналіз проблеми ініціальних конфліктогенів у судовому процесі. Показано, що ініціальні конфліктогени учасників судового процесу заважають прийняттю неупередженого, виваженого рішення по справі. З'ясовано, що для реалізації професійної діяльності в конфліктогенному середовищі, зокрема судді, вкрай потрібна сформованість конфліктологічної компетентності (наявність конфліктологічних знань; володіння соціальними технологіями профілактики, управління, мінімізації деструктивних форм конфлікту; сформованість професійного типу мислення, який містить рефлексивність, методологічність, саногенність, об'ємність, креативність; володіння технологіями психогієни і стресостійкості у конфліктах тощо). Її розвиток залежить від психолого-акмеологічних умов (потреба суспільства у професіоналах високого класу, престиж професіоналізму, гуманітаризація системи управлінської освіти, специфіка еталонів і стандартів професійного середовища) і чинників (психологічна готовність до конфліктологічної діяльності, самонавчання і саморозвитку). Зазначено, що коли інтереси сторін, які беруть участь у справі, не збігаються з цілями і завданнями суду в установленні дійсних обставин справи, тоді відносини суду з цими особами носять конфліктний характер, що виражається у такій поведінці цих осіб, яка заважає діяльності суду зі встановлення істини. Доведено важливість уміння визначати критерії оптимальності / неоптимальності реагування на ініціальні конфліктогени у судовому процесі з метою зміни установок учасників судового процесу, зниження напруги між позивачем і відповідачем та їх конфліктної взаємодії, мотивом до якої було прагнення людини задовольнити свою потребу.

Ключові слова: ініціальні конфліктогени, суддя, конфліктна взаємодія, звинувачення, судовий процес.

Постановка проблеми. Як свідчить еволюція розвитку людства, судоустрій є соціально необхідним продуктом життєдіяльності суспільства. Будь-яке об'єднання людей у спільноти з метою створення держави неминуче вимагало наявності судових органів, здатних здійснювати захист їх прав і законних інтересів. Історичний досвід підтверджує істину, що найзначніші зміни в судоустрої пов'язані зі зміною державного устрою.

Сучасний етап соціально-економічних перетворень диктує необхідність переходу судів на якісно новий рівень діяльності,

ставить нові завдання. Зміни торкаються як організації й умов роботи судів, так і процедур, що забезпечують захист прав людини і доступності правосуддя. Здійснюючи судовий контроль, судова система забезпечує не лише визнання прав людини в повному обсязі, але й виступає гарантом забезпечення демократії й свободи у суспільстві. Це обумовлює необхідність серйозної державної підтримки і застосування програмно-цільового підходу для залучення додаткових ресурсів із метою підвищення ефективності діяльності судів, а також висуває підвищені вимоги до психологічних якостей працівників судових установ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях розкрито різні аспекти функціонування судової влади (В. Бибило, Є. Мізуліна, С. Пашин, В. Сердюк та ін.), психологічного забезпечення суддівської діяльності (М. Дегтяренко, В. Коновалова, Ю. Рибніков, О. Черновський та ін.), психологічного відбору кандидатів на посаду судді (М. Енікеев, В. Лазуткін, В. Марчак, Ю. Тарасова та ін.), справедливого суддівського рішення (К. Валіцкас, О. Ратінов, В. Юстіцкіс та ін.); природу обвинувальних вироків (Л. Карнозова, Е. Петрова та ін.), окремі способи вирішення правових спорів і конфліктів (В. Бабаєв, О. Бандурка, С. Бобровник, І. Ващенко, М. Смелянов, О. Зелінська, В. Кудрявцев, Л. Тимофеева та ін.).

Загалом діяльність працівників судових установ вирізняється високим рівнем варіативності, напруги та нестандартності ситуацій, проходить в умовах дефіциту часу, емоційної та нервово-психічної напруги, у сфері конфліктів різного рівня і характеру. В такому контексті важливого значення набуває розвиток уміння визначати критерії оптимальності / неоптимальності реагування на ініціальні конфліктогени у судовому процесі, що допомагатиме оцінці можливої поведінки всіх учасників судового процесу і не заважатиме прийняттю справедливого суддівського рішення.

Мета статті – представити результати теоретико-емпіричного аналізу доцільності визначення критеріїв оптимальності / неоптимальності реагування на ініціальні конфліктогени у судовому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що конфліктогени – це слова, дії (бездіяльність), поведінка, які можуть призвести до виникнення конфліктної ситуації і переростання її в конфлікт, викликають обурення, лютть, злість та інші негативні емоційні стани [1].

На конфліктоген зазвичай відповідають або сильнішим конфліктогеном, або схожим. Закономірність ескалації, тобто наростання конфліктогенів, тісно переплетена з образами, психотравмами дитинства та їх переживаннями, бажанням зняти напругу, захистити себе, відповісти образою на образу. Тому сила конфліктогенів швидко зростає.

Конфліктоген легко відчути, але конфліктогени дуже складно визначити. Що є конфліктогеном, а що – ні?

Звертаючись за потреби до судової влади як інституції, що уособлює справедливість, людина розраховує на захист своїх прав і задоволення своїх вимог. У кожній судовій установі зіштовхуються протилежні інтереси тих, хто порушив закон, і суспільства, інтереси звинувачуваного і потерпілого, інших осіб. Тому є всі підстави говорити про те, що суддя, зазвичай, має справу з емоційно негативно налаштованими людьми, які перебувають у розпачі, гніві, смутку, очікуванні, роздратуванні, сподіванні, надії тощо. Кожна справа, кожне звернення – це неповторна життєва ситуація, зламана доля або життєва драма. Відтак, складність і відповідальність діяльності щодо здійснення правосуддя вимагають мобілізації всіх здібностей судді, що прямо залежать від його психологічної структури й обраної професії [3].

Конфліктогени несуть у собі потенційну схильність до ескалації конфліктів і, по суті, кожен конфліктоген можна звести до однієї з трьох психологічних першопричин:

1) прагнення до домінування – прагнення до лідерства, управління іншими людьми. Виражається в агресивному відстоюванні своєї позиції, утвердженні власного «Я» за будь-яких умов і в будь-якій ситуації, часто з ігноруванням соціальних умовностей і громадських норм.

Прагнення до домінування як риса особистості в більшості випадків супроводжується високим рівнем конфліктності, ворожістю стосовно інших. Людина з яскраво вираженим прагненням до домінування честолюбна, будь-якими шляхами прагне до самоствердження і вищості над іншими, живе за своїми законами. Для неї характерне прагнення до незалежності, яке часто переростає в прагнення робити «все, що хочу». Такі люди мають завищений рівень вимог, намагаються активно впливати на своє оточення, виявляють завойовницькі позиції, прагнуть вести оточуючих за собою і підкоряти інших своїй волі.

Конфліктогенами виступатимуть накази, погрози, необґрунтовані зауваження і звинувачення, категоричність суджень і ду-

мок, перебування співрозмовника, обман або приховування інформації тощо;

2) агресивність як стійка риса особистості – це готовність до агресивної поведінки; одна з вроджених установок, що виражається в прагненні до наступальних або насильницьких дій, спрямованих на заподіяння шкоди або знищення об'єкта наступу.

Агресивність може відрізнятися за ступенем інтенсивності й формою прояву: демонстрація неприязні та недоброзичливості; словесні образи (вербальна агресія); застосування грубої сили (фізична агресія).

Конфліктогенами в цьому випадку виступають будь-які прояви агресивності – як прихованої, так і відкритої. Вони можуть викликати в іншій людині почуття страху, фрустрації, а це неминуче веде до конфліктів;

3) егоїзм – ціннісна орієнтація суб'єкта з переважанням у життєдіяльності корисливих особистих інтересів і потреб без урахування інтересів інших людей і соціальних груп. Егоїзм виявляється у ставленні до іншої людини як до об'єкта і засобу досягнення своїх цілей. Егоїст, як правило, прагне домогтися чогонебудь для себе за рахунок інших, а це сприймається оточуючими як несправедливість і, звичайно, є підставою для конфліктів.

Суддя у процесі судового засідання повинен створювати належні умови для всебічного й повного дослідження доказів і обставин по справі, усувати все, що не стосується справи, демонструвати свою неупередженість [2]. Основними положеннями, за законом, на цьому етапі є: усність (дослідження доказів відбувається в усній формі у вигляді заслуховування учасників процесу) та неперервність (за винятком часу, визначеного суддею для відпочинку). Як бачимо, професійна діяльність судді орієнтована на вирішення різних за рівнем складності задач, їй притаманний евристичний характер, вона не піддається жорсткій алгоритмізації, а результатом діяльності судді є прийняття рішення по справі.

Також суддя визначає юридичну значущість поведінки людини шляхом діагностики наявності або відсутності у її психіці певних властивостей, від яких залежить поведінка людини. Тобто здатність особи, яка вчинила злочин, розуміти характер і значення вчинених нею дій; здатність свідків правильно сприймати обставини, що мають значення для справи, і давати про них правильні покази тощо.

Водночас суддя під час судового розгляду повинен виявляти ініціальні конфліктогени у судовому процесі та вчасно на них ре-

агувати, щоб зменшити емоційну складову взаємодії й протидію іншої сторони. До таких конфліктогенів може бути віднесене, зокрема, звинувачення. Воно включає негативну оцінку й тягне покарання. Звинувачення може бути у прихованій формі – образа і спроба за будь-яку ціну себе возвеличити. Тому усвідомлення основного мотиву негативного оцінювання шляхом активної обґрунтованої позитивної оцінки дій може пом'якшити провину через виправдання. Як слушно зауважує О. Черновський, «завдання судді – надавати взаємодії сторін конструктивно-пізнавального характеру, забезпечувати реалізацію їх процесуально гарантованих прав і можливостей та змагального характеру судочинства» [4, с. 9].

Категоричність суджень також може бути ініціальним конфліктогеном у судовому процесі. Адже якщо я прийняв іншу точку зору при категоричній її подачі, то я пішов на поступки, розцінив свою первісну точку зору як неправильну і тим самим визнав свою поразку. Категоричність особливо дратує, коли прийнята вами точка зору далека від загальноприйнятої. Категоричність переходить у повчальність й авторитарність і переплітається з ними. Краще практикувати помірність у впевненості. Тому запрошення до обговорення, апеляція до думки учасників судового процесу буде, з одного боку, підкреслювати, що суддя їх бачить, а, з іншого боку, сприятиме продовженню полеміки, яка не зумовлює ситуативну конфліктність.

У зв'язку з тим, що конфліктність особистості, як наголошує І. Ващенко, знаходить своє вираження у її поведінці, яка провокує появу в іншій людини враження про відсутність взаєморозуміння між ними, виникає комунікативна рефлексія з негативним змістом («він мене не поважає, недооцінює, ігнорує...» тощо) і посилюється емоційна напруга (тривога, страх, очікування неприємностей, «бойова готовність»), наслідком чого стає конфліктна поведінка, а результатом конфліктна взаємодія [1]. Крім того, коли інтереси сторін, які беруть участь у справі, не збігаються з цілями і завданнями суду в установленні дійсних обставин справи, тоді також відносини суду з цими особами носять конфліктний характер, що виражається у такій поведінці цих осіб, яка заважає діяльності суду з установлення істини. Саме за таких обставин виникає необхідність впливу на означених осіб із метою зміни їх установок. Тому суддя повинен уміти передбачати появу ситуативної конфліктності й бути готовим до переведення її у конструктивний діалог, зокрема, шляхом здійснення

психологічного впливу на учасників судового процесу в разі дачі ними неправдивих свідчень або відмови від дачі показів, що свідчитиме про належне виконання ним службових обов'язків [2].

Розраховуючи на власні сили, знання й уміння, суддя весь час повинен оперувати лише фактами, демонструвати свою неупередженість, відповідальність, впевненість, скеровувати очікування, не піддаватися емоційному зараженню [2]. Усвідомлення та прийняття особистісної участі судді при винесенні кінцевого рішення (постанови, ухвали або вироку) сприятиме не тільки об'єктивності судового рішення, уникненню судових помилок, діагностиці неправдивих показів, а й позначиться на реалізації основних принципів судочинства, призведе до підвищення самоповаги судді, позитивного сприйняття себе. Усе це вказує на важливість пошуку та вміння реалізовувати особистісний конфліктологічний і психологічний потенціал за потреби, тобто підтримка самого себе тоді, коли в цьому є найбільша необхідність.

Висновки. При отриманні ініціального посилу слід провести його глибокий морально-психологічний аналіз (конфліктоген? Якщо так, наскільки він значущий...). Необхідно дбати про гідність людини, забезпечувати можливість відповідного ходу, відмовитися від маски і маніпулювання. Конфліктогенна поведінка учасників судового процесу повинна отримати негативне підкріплення. Це забезпечить зниження міжособистісної напруженості та внутрішньоособистісної напруженості, унеможливить появу повторних конфліктогенних посилів, що загалом призведе до деконфліктизації. Психологічний тиск на учасників судового процесу повинен бути поступовим, без передозування. Мета реакції на конфліктогенний посил – співпраця. Щоб уникнути хаотичності, психологічні дії краще об'єднати у блоки.

Для реалізації професійної діяльності в конфліктогенному середовищі, зокрема судді, вкрай потрібна сформованість конфліктологічної компетентності (наявність конфліктологічних знань; володіння соціальними технологіями профілактики, управління, мінімізації деструктивних форм конфлікту; сформованість професійного типу мислення, який містить рефлексивність, методологічність, саногенність, об'ємність, креативність; володіння технологіями психогігієни і стресостійкості у конфліктах тощо). Її розвиток залежить від психолого-акмеологічних умов (потреба суспільства у професіоналах високого класу, престиж професіоналізму, гуманітаризація системи управління освіти, специфіка еталонів і стандартів професійного

середовища) і чинників (психологічна готовність до конфліктологічної діяльності, самонавчання і саморозвитку).

Не менш важливо вчасно використовувати фрази, які свідчать про розуміння ситуації й почуттів («Я розумію, як це для Вас важливо...», «Для мене / нас дуже важливо вирішити Ваше питання...», «Будь-хто у такій ситуації втратив би терпець...», «Розумію, що склалась неприємна ситуація... Уточніть, будь ласка...» тощо); для переходу до суті справи («Для того, щоб я змогла (зміг) Вам допомогти, мені необхідно поставити Вам декілька запитань / я уточню у Вас деяку інформацію стосовно Вашого питання / справи / заяви / рішення...», «Так, звичайно, давайте разом розглянемо це питання...», «Ви абсолютно вірно сформулювали ситуацію, отож...» тощо); для уточнення сказаного («Отож, чи вірно я зрозумів, що Ви б хотіли...», «Якщо я не помиляюсь, Ви говорите...», «Іншими словами, Ви маєте на увазі...» тощо) [2].

Перспективи подальших розвідок убачаються в аналізі висловлювань з негативною оцінкою як елемента структури конфліктогенів.

Список використаних джерел

1. Ващенко І. В. Конфліктологія та теорія переговорів : навч. посіб. / І. В. Ващенко, М. І. Кляп. – К. : Знання, 2013. – 407 с.
2. Ващенко І. В. Конфліктологічний потенціал судді у попередженні ситуативної конфліктності під час проведення судового розгляду справи / І. В. Ващенко, О. П. Зелінська // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. – № 1 (45). – С. 60–66.
3. Коновалова В. Е. Основы юридической психологии : учебник / В. Е. Коновалова, В. Ю. Шепитько. – Харьков : Одиссей, 2005. – 352 с.
4. Черновський О. К. Юридико-психологічні особливості розгляду кримінальної справи в суді першої інстанції : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / Олексій Костянтинівич Черновський ; Київський національний університет внутрішніх справ. – Київ, 2010. – 19 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vashhenko I. V. Konfliktologija ta teorija peregovoriv : navch. posib. / I. V. Vashhenko, M. I. Kljap. – K. : Znannja, 2013. – 407 s.

2. Vashhenko I. V. Konfliktologichnyj potencial suddi u poperedzhenni sytuatyvnoi' konfliktnosti pid chas provedennja sudovogo rozgljadu spravy / I. V. Vashhenko, O. P. Zelins'ka // Teoretychni i prykladni problemy psihologii' : zb. nauk. prac' Shidnoukrai'ns'kogo nacional'nogo universytetu imeni Volodymyra Dalja. – Sjevjerodonec'k : Vyd-vo SNU im. V. Dalja, 2018. – № 1 (45). – S. 60–66.
3. Konovalova V. E. Osnovy yuridicheskoy psihologii : uchebnik / V. E. Konovalova, V. Yu. Shepit'ko. – Har'kov : Odissej, 2005. – 352 s.
4. Chernovs'kyj O. K. Jurydyko-psihologichni osoblyvosti rozgljadu kryminal'noi' spravy v sudi pershoi' instancii' : avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk : spec 19.00.06 «Jurydychna psihologija» / Oleksij Kostjantynovyh Chernovs'kyj ; Kyi'vs'kyj nacional'nyj universytet vnutrishnih sprav. – Kyi'v, 2010. – 19 s.

Received February 26, 2018

Revised March 19, 2018

Accepted April 11, 2018

УДК 376(075.8)

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.61-69

О. М. Вержиковська
defectologia@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СТИМУЛЮВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Verzhikhovska O. M. Specific application of emotional stimulation methods when working with children with intellectual disabilities / O. M. Verzhikhovska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 61–69.

O. M. Verzhikhovska. Specific application of emotional stimulation methods when working with children with intellectual disabilities. The article deals with specific application of the methods of emotional stimulation when working with school children with intellectual disabilities. In particular, attention is drawn to the fact that children's educational development

is accompanied by the identification of positive or negative reactions. Positive conditions increase the level of work capacity and general awareness, in children with intellectual disabilities, on the other hand, negative conditions reduce their activity; adversely influence their labor activity and behavior.

Positive emotional tone is supported by quite a variety of incentives that help avoid manifestations of anxiety, mental tension, emotional stress, etc. in children with intellectual disabilities. It is impossible to completely rule out the negative factor, but the means of emotional stimulation mitigate and neutralize it.

The main issue concerning the psychological characteristics of negative emotional states in children with intellectual disabilities is their description and analysis.

Particular attention in the article is drawn to the fact that the correctional teacher should be the bearer of positive emotions, positive mood and states, in particular, it is important that the correctional teacher should not only reveal negative states, which can be found in children with intellectual disabilities in the process of their inclusion in different activities, but should also correctly organize corrective work, taking into account methods and means of emotional stimulation.

The most important part of this article concentrates on the problem regarding the peculiarities, structure and stages of emotional stimulation in children with intellectual disabilities. This method is the most effective when working with children with intellectual disabilities, i. e. it is used in a special school, starting with junior grades.

Key words: children with intellectual disabilities, methods of pedagogical emotional stimulation, methods of emotional stimulation, means of emotional stimulation.

О. М. Вержиховська. Особливості емоційного стимулювання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. У статті описано проблему щодо особливостей емоційного стимулювання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Зокрема, звертається увага на те, що виховна діяльність дітей супроводжується виявленням позитивних або негативних реакцій. Позитивні стани підвищують у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку рівень працездатності, життєдіяльності, а негативні стани знижують активність дитини, її трудову діяльність, поведінку. Позитивний емоційний тон підтримується досить різноманітними стимулами, що сприяють уникненню проявів в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку тривожності, психічної напруженості, емоційних стресів тощо. Зовсім знівелювати негативний чинник неможливо, але засоби емоційного стимулювання пом'якшують і нейтралізують його вплив.

Приділено увагу висвітленню питань щодо психологічної характеристики негативних емоційних станів у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, їх опису й аналізу.

Зазначено, що корекційний педагог повинен бути носієм позитивних емоцій, позитивного настрою та станів, зокрема важливо, щоб корекційний педагог не лише виявляв негативні стани, які можуть проявлятися у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в процесі включення їх у різні види діяльності, але й правильно організовував корекційну роботу, враховуючи методи та засоби емоційного стимулювання.

У статті повністю розкрито проблеми щодо особливостей, структури й етапів проведення методики емоційного стимулювання з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку. Цей метод є найефективнішим у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, саме тому він застосовується у спеціальній школі, розпочинаючи з молодших класів.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, емоційне стимулювання, методи емоційного стимулювання, засоби емоційного стимулювання.

Постановка проблеми. На сьогодні актуальним і суттєвим залишається питання щодо особливостей емоційного стимулювання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Зокрема, звертається увага на те, що виховна діяльність дітей супроводжується виявленням позитивних або негативних реакцій. Особливо важливо враховувати у педагогічному процесі те, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають, окрім первинного порушення (пізнавальної діяльності, активності, інертності нервових процесів), другорядні відхилення у психофізичному розвитку, зокрема своєрідність розвитку особистісної сфери. Отже, діти з порушеннями інтелектуального розвитку можуть неадекватно та негативно сприймати інформацію, що подається. Позитивні стани підвищують у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку рівень працездатності, життєдіяльності, а негативні стани знижують активність дитини, її трудову діяльність, поведінку. Позитивний емоційний тон підтримується досить різноманітними стимулами, що сприяють уникненню проявів в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку тривожності, психічної напруженості, емоційних стресів тощо. Зовсім знівелювати негативний чинник неможливо, але засоби емоційного стимулювання пом'якшують і нейтралізують його вплив.

Аналіз останніх досліджень. На думку А. С. Белкіна, О. С. Богданова, В. В. Воронкової, І. Г. Єременка, Л. М. Злобіна, В. А. Липи, В. І. Петрова, методи педагогічного емоційного стимулювання розвивають індивідуальність кожного вихованця,

але водночас вони попереджують формування в окремих учнів із порушеннями інтелектуального розвитку таких якостей, як індивідуалізм, егоїзм, егоцентризм, надмірні честолюбні прагнення, зневага до своїх товаришів, до оточуючих людей.

Із цього приводу Г. М. Дульнев, С. Г. Карпенчук, Т. І. Пороцька зазначали, що до характерних особливостей методів емоційного стимулювання школярів із порушеннями інтелектуального розвитку відносять:

➤ емоційне стимулювання повинно спиратися на стимулюючі можливості діяльності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, що слугує меті залучення дітей і підлітків до активної суспільно корисної та педагогічно доцільної діяльності (навчання, праця, різні види ручної праці), а саме педагог впливає на свідомість вихованця безпосередньо, через залучення його до різних видів діяльності, при цьому розвиваються не лише особистісні характеристики дитини, але й формуються уміння довольної поведінки і спілкування;

➤ емоційне стимулювання спрямовується до особистості вихованців не лише зі сторони педагога, але й зі сторони дитячого колективу, при цьому вплив педагога і дитячого колективу не тільки не протидіють один одному, а й, навпаки, стають особливо дієвими у своїй єдності, що впливає на розвиток і стимулювання особистості безпосередньо через вплив на колектив учнів;

➤ методи емоційного стимулювання стають не тільки зовнішніми стимулами, а в своєму розвитку здатні перетворюватися у внутрішні стимули поведінки дітей, стимули суспільно корисної і педагогічно цілеспрямованої їх діяльності, за яких вплив педагога і колективу є не лише зовнішнім стимулом поведінки дітей, адже якщо цим обмежуватись, то дитина, перебуваючи не під впливом педагога і своїх товаришів, легко змогла б набути й негативний досвід, а саме зовнішні стимули сприймаються самими учнями, учнівським колективом, коли діти переконуються в доцільності та справедливості того, що вимагає від них педагог, а їх особисті інтереси і мотиви реалізуються шляхом виконання запропонованих їм видів діяльності та у процесі створення міжособистісних суб'єкт-суб'єктних взаємин у колективі.

Мета статті полягає у теоретико-практичному обґрунтуванні та з'ясуванні питання щодо особливостей використання методики педагогічного емоційного стимулювання у роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Емоційне стимулювання спрямоване на емоційну сферу особистості з метою формування сприятливого емоційного стану. В основу педагогічного стимулювання покладається емоційне стимулювання. Одним з основних методів педагогічного впливу в методиці емоційного стимулювання виступає гра.

Гра – один із видів діяльності людини, який виник історично, полягає у наслідуванні дій дорослих і стосунків між ними і виступає засобом всебічного виховання дитини (С. Г. Карпенчук). Для емоційного стимулювання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку ми використовуємо такі види ігор:

- творчі ігри (сюжетно-рольові, конструктивні, драматизації);
- ігри за правилами (рухові, хороводні, спортивно-змагальні, настільні).

Зазначимо, що є дидактичні ігри (у процесі навчання) і творчі, педагогічні ігри, що використовуються у вихованні дітей.

Педагогічні творчі ігри можна також поділити на види: тривала гра (довго зберігається уявна ситуація, сюжет, ролі); елементи гри; гра-творчість.

До умов збереження стійкого інтересу до гри учнів із порушеннями інтелектуального розвитку відносять:

- використання умовної ігрової термінології;
- введення романтичних ситуацій;
- використання різних видів педагогічного впливу в ігровій формі (вимога, заохочення, покарання);
- використання елементів змагання.

Змагання – метод стимулювання діяльності, який забезпечує успіх і цілеспрямованість у процесі роботи, відчуття товариства, взаємодопомоги, що реалізується шляхом обліку і порівняння результатів спільної діяльності й заохочення її учасників.

Заохочення – спосіб вираження суспільної позитивної оцінки поведінки і діяльності окремої особистості чи колективу. При впровадженні заохочення слід враховувати його об'єктивність, опору на громадську думку. При цьому слід зважати на вікові, індивідуальні та психофізіологічні особливості учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Покарання – це такий вплив на особистість, який виражає осуд дій і вчинків, що суперечать нормам суспільної поведінки і спонукають неухильно наслідувати їх.

Види покарань:

- покарання-вправлення (погане чергування карається додатковим);
- покарання-обмеження (обмеження якогось задоволення);
- покарання-осуд (попередження, догана);
- покарання-умовність (арешт у кабінеті);
- покарання-зміна ставлення (тон учителя суворий).

Серед методів морального виховання чільне місце займають методи заохочення і покарання.

Заохочення і покарання – це засоби педагогічного впливу, що стимулюють дітей до самовиховання, здійснення самостійних дій і вчинків.

Заохочення сприяють розвитку впевненості школярів у своїх силах, можливостях, здібностях, тим самим розвиваючи волю і характер учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Засобами заохочення оцінюються позитивні вчинки у поведінці школярів, отже, заохочення сприяють постійному розвитку позитивних рис особистості учнів.

Покарання – засіб морального виховання, який сприяє подоланню негативних рис поведінки. За допомогою покарань долаються погані звички, негативні риси характеру. Вони сприяють усвідомленню своїх недоліків, їх подоланню і самовихованню. Як заохочення, так і покарання є засобами постійного вдосконалення особистості учня. Якщо засобами заохочення оцінюються позитивні якості, що сприяє їх розвитку, то покарання допомагають розвивати позитивні риси шляхом подолання негативних звичок і дій. У разі застосування покарань учитель повинен указати учневі на шляхи можливого виправлення недоліків. Метод покарання повинен поєднувати вимогливість, чуйність і повагу до особистості учня. Вчитель повинен бути певен, що покараний учень матиме змогу виявити позитивні якості.

У зв'язку з особливостями психічного розвитку учні з порушеннями інтелектуального розвитку можуть неадекватно реагувати на заохочення і покарання. Найскладнішим є застосування покарань, оскільки вони завжди викликають гостру реакцію учня у відповідь на покарання. Ця обставина вимагає обережності й тактовності вчителя при застосуванні покарання як методу виховання.

Привчання і тренування – найтрадиційніші методи виховання. З їх допомогою проходить корекція поведінки дітей, тобто додаткове стимулювання морально цінних учинків і гальмування небажаних проявів шляхом розширення або обмеження прав

і обов'язків учнів, морального впливу на них. Ці методи широко застосовуються у спеціальній школі. Застосування методів, особливо покарання, потребує особливої обережності, чуйності й такту педагогів. Відомо, що не лише особливості розвитку учнів із порушеннями інтелектуального розвитку визначають їх поведінку, а багато що залежить від правильного використання методу заохочення і покарання, від умов виховання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, від системи виховної роботи у школі загалом. В умовах спеціальної школи, в першу чергу, слід пам'ятати про залежність методу заохочення і покарання від єдності вимог педагогічного колективу школи, від майстерності кожного окремого вчителя.

На жаль, у спеціальній школі бувають випадки, коли умови виховання у школі призводять до таких порушень, як невиконання дітьми домашніх завдань, грубість у ставленні до товаришів і вчителів, сварки, запізнення тощо, зокрема, у відповідь на неактовне ставлення вчителя до учня. Ці порушення можуть виникати тоді, коли вчитель терпимо ставиться до цього. Погано підготовлений і неорганізований урок, на якому вчитель не зацікавив дітей до сумісної діяльності, не залучив до роботи усіх учнів, може викликати досить серйозні порушення дисципліни. Одні й ті ж учні з порушеннями інтелектуального розвитку можуть поводитися по-різному в різних вчителів і навіть в одного і того ж вчителя.

Спостереження показують, що у спеціальній школі досить часто, на жаль, уроки бувають одноманітні й нецікаві. Саме на таких уроках і виникають порушення дисципліни і зниження працездатності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Бувають випадки, коли на деяких уроках учні систематично порушують дисципліну – це наслідок відсутності чіткості й порядку в роботі. Учні звикають до невимогливості вчителя і досить одного необережного зауваження, щоб поведінка учнів на уроці стала незадовільною.

До умов застосування методів заохочень до учнів із порушеннями інтелектуального розвитку можна віднести:

- заохочення слід застосовувати з іншими виховними засобами;
- у школі слід мати чітку, продуману систему заохочень для виховання позитивних якостей у поведінці учнів із порушеннями інтелектуального розвитку з різними рисами поведінки, при цьому визначити умови використання заохочень;

➤ при заохоченнях використовують індивідуальний підхід, ураховують особливості поведінки кожного учня з порушеннями інтелектуального розвитку;

➤ при використанні заохочень ураховують вікові особливості учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, деякі види заохочень характерні для всіх вікових груп, а окремі виявляються ефективними лише стосовно молодших чи старших учнів;

➤ заохочення виховують не лише одного учня з порушеннями інтелектуального розвитку, але й колектив, тому необхідно правильно застосовувати заохочення;

➤ ефективність заохочень залежить від педагогічної майстерності корекційного педагога та вихователя, їх такту та знання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку;

➤ потрібно розвивати в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку почуття відповідальності одного перед одним.

До умов застосування методів покарань до учнів із порушеннями інтелектуального розвитку можна віднести:

➤ покараннями у спеціальній школі не можна зловживати, вони можуть застосовуватись лише у словесній формі;

➤ покарання повинні мати характер засудження негативних учинків, що дає змогу дітям зрозуміти свої помилки, виявити позитивні можливості, які мають учні з порушеннями інтелектуального розвитку, для поліпшення власної поведінки;

➤ покарання повинні сприяти розвитку позитивних рис особистості учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновки та перспективні напрямки дослідження. Вивчення вищезазначених методологічних і теоретико-практичних досліджень показало, що методика емоційного стимулювання використовується на перших етапах формування особистості учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Цей метод є найефективнішим у роботі з дітьми, саме тому він застосовується у спеціальній школі, розпочинаючи з молодших класів. Педагог може сам ураховувати вікові, індивідуальні та психофізіологічні особливості дітей, установлювати зміст, обсяг і форму подачі їм необхідної мовленнєвої інформації.

Список використаних джерел

1. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
2. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие. / В. А. Липа. – Донецк : Лебидь, 2002. – 327 с.

3. Пороцкая Т. И. Работа воспитателя вспомогательной школы. Из опыта работы : кн. для воспитателя / Т. И. Пороцкая. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Karpenchuk S. H. Teorija i metodyka vyhovannja : navch. posib. / S. H. Karpenchuk. – K. : Vyshha shkola, 1997. – 304 s.
2. Lipa V. A. Osnovy korrekcionnoj pedagogiki : ucheb. posob. / V. A. Lipa. – Doneck : Lebid', 2002. – 327 s.
3. Porockaja T. I. Rabota vospitatelja vspomogatel'noj shkoly. Iz opyta raboty : kn. dlja vospitatelja / T. I. Porockaja. – M. : Prosveshhenie, 1984. – 176 s.

Received March 7, 2018

Revised March 29, 2018

Accepted April 25, 2018

УДК 159.923

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.69-78

I. А. Гуляс
inehulias@ukr.net

ЖИТТЄВИЙ УСПІХ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Hulias I. A. Life success as a socio-psychological phenomenon / I. A. Hulias // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 69–78.

I. A. Hulias. Life success as a socio-psychological phenomenon. The concept of «life success» in the socio-psychological aspect is substantiated.

It is found that the problem of life success is controversial, as evidenced by a number of approaches to its interpretation, and, perhaps, curiosity as well. Conditions of achievement of life success and factors affecting it are considered.

It is noted that success and the social nature of man, the successful structuring of his psychological space and time are closely connected. In order to succeed, the personality must be included in the society and be separated from it. Then the personality will be able to join a professional group, to feel as a whole and at the same time to stand out, become visible,

irreplaceable, recognized. In addition, the personality must feel the time of his life, without delaying in the distant future that must be achieved now.

It is noted that modern ideas about an effective, successful creative personality clearly correlate with the principles of the subjective approach to understanding the life path of the individual.

It is emphasized on the group of Creators, who are not only concerned about themselves, but also about other people and their own lives in general, being not only as a unique «unit in the cosmic emptiness», but also as a participant and follower of human history. The creator is characterized by the feeling that his life has been «made» by so many people before, and he can make the necessary contribution to the future himself. The Creator acquires, has and is rich to create.

The essential features of the strategy of life's success are presented.

Key words: life success, level of aspirations, components of life success, strategy of life success.

І. А. Гуляс. Життєвий успіх як соціально-психологічний феномен. Обґрунтовано концепт «життєвий успіх» у соціально-психологічному аспекті.

З'ясовано, що проблема життєвого успіху є дискусійною, про що свідчать низка підходів щодо його тлумачень і, мабуть, цікавість також. Розглянуто умови досягнення життєвого успіху та чинники, що на нього впливають.

Указано на тісний зв'язок успіху із соціальною природою людини, вдалою структурованістю її психологічного простору та часу. Щоб досягти успіху, особистість має бути включена у соціум і відособлена від нього. Тоді вона зможе злитися з професійною групою, почуватися з нею як єдине ціле та водночас виокремитися, стати помітною, незамінною, визнаною. Крім того, вона має відчувати плин часу свого життя, не відкладаючи на далеке майбутнє те, чого потрібно досягати вже тепер.

Зазначено, що сучасні уявлення про ефективну, успішну, творчу особистість чітко співвідносяться з положеннями суб'єктного підходу до розуміння життєвого шляху особистості.

Акцентовано на групі Творців, яким властиво піклуватися не лише про себе, але й про інших людей і власне життя загалом, усвідомлюючи себе не лише як унікальну «одиночку в космічній порожнечі», але і як учасника та продовжувача людської історії. Творцю властиве відчуття того, що його життя «зробили» таким багато людей до нього, і він сам зможе внести в життя потрібний вклад для майбутнього і майбутніх. Творець набуває, має і багатіє, щоб творити.

Представлено сутнісні ознаки стратегії життєвого успіху.

Ключові слова: життєвий успіх, рівень домагань, компоненти життєвого успіху, стратегія життєвого успіху.

Постановка проблеми. Проблема життєвого успіху є складною і полівимірною. Складність його вивчення обумовлено та-

кими ключовими аспектами: 1) суперечністю суб'єктивного й об'єктивного в успіху (з одного боку, успіх суб'єктивний, оскільки співвідноситься з особистісними критеріями успішності-неуспішності, індивідуалізацією власної особистості в соціальному середовищі; з іншого – успіх об'єктивний, оскільки обумовлений соціальними стереотипами успішності, прагненням не бути ізольованим від оточення, прагненням бути визнаним у соціальній групі, самоутвердитися в ній; 2) життєвий успіх, з одного боку, є результатом життєдіяльності особистості, вибудованої за логікою послідовних досягнень, з іншого – відправним пунктом, метою, що спрямовує особистість на її життєвому шляху; 3) існує суперечність між життєвими домаганнями та реальними можливостями для їх реалізації, що зумовлено, з одного боку, нестабільністю соціального середовища, з іншого – неготовністю, невмінням особистості до проектування власного життя [3, с. 3–4]. Усе викладене вище обумовлює актуальність означеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями дослідження проблеми успіху займалася низка науковців: У. Джемс (самоповага = успіх / домагання), К. Левін, Ф. Хоппе (зв'язок успіху / неуспіху з рівнем домагань особистості), М. Аткинсон, Р. МакКлелланд (мотивація прагнення до успіху й уникнення невдачі), А. Маслоу, К. Роджерс (успіх як тенденція до самоактуалізації), А. Адлер, К.-Г. Юнг (успіх як основа успішної самореалізації).

Наразі Лабораторією нових інформаційних технологій навчання Інституту психології ім. Г. С. Костюка Академії педагогічних наук України розробляється масштабний науково-дослідницький державний проект «Психологія успіху», автором і куратором якого є Юнона Лотоцька (Гльїна). Мета проекту – розробити універсальну науково обґрунтовану ментальну модель життєвого успіху з урахуванням гендерних, вікових, культурних, філософсько-релігійних аспектів; визначити психологічні координати особистісної успішності.

Мета статті – обґрунтування концепту «життєвий успіх» у соціально-психологічному аспекті.

Вклад основного матеріалу дослідження. Людина має вроджене бажання досягти успіху – це щось настільки ж природне для неї, як і подих. Одна з найбільших її потреб – досягти мети у житті, для чого необхідно знання механізму успіху. «Успіх – це постійне здійснення тих цілей, що ми поставили перед собою, і

які винятково важливі для нас» [8, с. 37]. Успіх – це не лише результат, але й процес руху на шляху до його досягнення, розвиток можливостей людини, розкриття її потенціалу.

У психології успіх найчастіше розуміють як уміння у душі гармонії і рівноваги пристосуватися до різноманітних і постійно мінливих умов життя [7, с. 6]; особливу оцінку людиною результату власних дій і зусиль, показник її своєрідного становища у суспільстві, що, відповідно, задає специфіку її соціальних зв'язків і відносин [1, с. 212]; реалізацію певного прагнення людини у конкретній життєвій ситуації, досягнення бажаної соціальної позиції та переживання задоволеності й високої самооцінки; є позитивним результатом наполегливої і непростой діяльності, спрямованої на досягнення значущих особистісних цілей, що відтворюють водночас і соціальні орієнтири суспільства [10, с. 203]; особистісне зростання і розвиток [6, с. 12]. Це такий розвиток сили та здібностей, за допомогою яких людина досягає бажаних етапів у своєму житті, організовує свою енергію і зусилля, а також знання і здібності.

Категорію «успіх» часто використовують нарівні з такими поняттями як самоутвердження, самореалізація, мета, сенс життя, визнання, культурний ідеал, стандарт тощо. Тому в психології складно визначити зміст цього поняття.

На переконання І. Г. Єрмакова, «життєвий успіх – це і результат, і суспільна оцінка результату (результатів) життєвого проекту. Він не може розглядатись у відриві від передбачених проектом творінь або дій особистості, які оцінені як успішні, здобули визнання. Життєвий успіх – це важливий критерій результативності життєвого проекту, його значущості для оточуючих особистість людей» [9, с. 257].

Ю. М. Ільїна [4] розглядає життєвий успіх крізь призму побудови та функціонування ментальної моделі, що забезпечує досягнення успіху в житті та містить такі компоненти:

- фінансовий складник – відображає модель поведінки «у зароблянні, зберіганні фінансових статків, витратах»;
- комунікативний складник – відображає здатність особи «до встановлення, зберігання і розвитку конструктивних, розвивальних відносин»;
- досвідний складник – ідеться про усвідомлення «своєї карти психотравм» і копінг-стратегій;
- сімейний складник – усвідомлення родинних ролей, родинного профілю аналогічної та протилежної статей;

- віковий складник – співвідношення власного часу життя з «обов'язковою життєвою програмою»;
- здоров'я – створення власного психосоматичного профілю;
- гендерний складник – усвідомлення гендерних ролей, які бере на себе особистість;
- мотиваційно-ціннісний складник – усвідомлення власних цінностей і побудова стратегії життя на їх основі;
- емоційний складник – визначення «ресурсного стану, котрий дозволяє підтримувати життєву активність на бажаному рівні»;
- професійний складник – вибір оптимального для людини виду діяльності.

Сучасні дослідники активно вивчають умови досягнення життєвого успіху та чинники, що на нього впливають. Так, Б. Трейсі [11, с. 18–26] виокремлює сім основних складових успіху.

1. Мир у душі. Лише живучи в гармонії з власними вищими цінностями та внутрішніми переконаннями, ви зможете досягти миру в душі.

2. Здоров'я й енергія – нормальний фізичний стан людини. У тіла є природне прагнення до здоров'я, і тіло про нього піклується навіть за відсутності фізичного та ментального втручання.

3. Ставлення з любов'ю до тих, хто поруч із вами, до людей, які вас люблять і піклуються про вас.

4. Фінансова свобода. Більшість неприємностей пов'язана із занепокоєнням через гроші.

5. Високі цілі й ідеалі, що складають зміст вашого життя.

6. Самопізнання і самосвідомість, що йдуть пліч-о-пліч із внутрішнім щастям і зовнішніми досягненнями.

7. Відчуття самореалізації або того, що ви стаєте тим, ким хочете стати.

Визначення семи складових успіху дає набір цілей, яких необхідно досягти. Життя переконливо свідчить про те, що далеко не кожна людина, яка до чогось прагне, ставить перед собою певну мету та реально її досягає. Дуже рідко трапляються люди, яким удається більш-менш повно реалізувати свій потенціал і досягти успішного виконання життєвих планів. Прагнення ж до життєвого успіху, особливо в молодому віці, властиве майже кожному. Треба лише навчитися його реалізовувати. При цьому варто пам'ятати, що всі можливості життєвого успіху закладено в нас самих. Визначаючи мету, ми даємо поштовх процесу ви-

вільнення внутрішніх сил. Вони зможуть розкритися у процесі нашого особистісного зростання [7, с. 7].

Вагомий внесок у дослідження проблеми успіху зроблено представниками школи К. Левіна, які довели, що не ступінь складності завдання, а рівень домагань (за Т. Дембо) особистості стає вирішальним чинником визначення певного результату як успішного чи неуспішного. Якщо результат досягає змодельованого завдяки рівню домагань чи перевищує його, виникає відчуття успіху, якщо ж ні – людина переживає невдачу. Як правило, після успіху рівень домагань людини підвищується, а після невдачі – знижується.

У цьому контексті Ф. Хоппе вивчав психологічну сутність успіху-неуспіху та їх вплив на поведінку людини. Учений дійшов висновку, що оцінка індивідом ступеня успішності-неуспішності своїх дій залежить не лише від конкретного результату, а й від обраного рівня домагань.

Серед аспектів вивчення рівня домагань (за К. Левіним) у форматі нашого дослідження доцільно розглянути два з них: 1) дослідження психологів свідчать про те, що формування рівня домагань індивіда пов'язано з постановкою і трансформацією цілей досягнення. Досягнення мети означає, що здійснюється перехід із теперішнього – актуального стану в більш задовільний кінцевий – нормативний стан. Якщо індивід досягає поставленої мети чи перевищує її, то дія розцінюється як успіх, якщо не досягає – як невдача; 2) дослідження рівня домагань виявили його складну детермінацію. За тривалістю у часі виокремлюють ситуативні детермінанти (характеристики завдання, віддаленість ситуації досягнення, емоційний настрій) і стійкі детермінанти (минулий досвід, групові, культурні чинники). За тривалістю стосовно людини виокремлюють об'єктивні детермінанти (вимоги «ззовні») і суб'єктивні детермінанти (певний рівень когнітивного розвитку, зокрема психічні складові, що опосередковують реагування людини).

Отже, постановка мети досягнення і безпосередньо власне досягнення є наслідком взаємодії двох різновидів чинників – об'єктивних і суб'єктивних. Про це також свідчать результати досліджень Дж. Аткинсона і Х. Хекхаузена.

Дещо пізніше, у 70–80-х роках ХХ ст., в американській психології означена проблема набуває іншого аспекту вивчення – у сенсі уникнення успіху як специфічної психологічної установки, яку можна маркувати як страх успіху (М. Хорнер). Зауважи-

мо, що концепція страху успіху виявилася оманливою, оскільки в сучасному суспільстві не існує ні мотивації, ні, тим паче, страху успіху.

Успіх тісно пов'язаний із соціальною природою людини, вдаюю структурованістю її психологічного простору та часу. Щоб досягти успіху, особистість має бути включена у соціум і відособлена від нього. Тоді вона зможе злитися з професійною групою, почуватися з нею як єдине ціле, і водночас виокремитися, стати помітною, незамінною, визнаною. Крім того, вона має відчувати плин часу свого життя, не відкладаючи на далеке майбутнє те, чого потрібно досягати вже тепер [10, с. 203].

Моделі успіху, що транслюються засобами масової інформації чи вилучаються з мемуарів, біографій та інтерв'ю, охоплюють такі елементи: сферу активності (одну чи кілька, публічну – приватну), життєві обставини (перешкоди, кризові ситуації), соціальні індикатори успіху (суспільне визнання, фінансові досягнення, авторитет, владу), індивідуальні індикатори успіху (нову ідентичність, самоповагу, задоволеність життям), внутрішні ресурси (ділові, моральні, творчі, соціально-психологічну компетентність, стратегії копіінгу тощо), ресурси середовища (підтримку, допомогу, протекцію, везіння).

Шанси стати успішною більші у людини, яка має відповідні здібності та мотиви, виражені диспозиції до досягнення, яка вже ознайомлена з перемогами та вірить у себе. Як правило, відповідна структура особистості формується ще в дитячі роки, і перші успіхи радісно переживаються саме у сім'ї. Хоча можливі й контрсценарії, коли людина, яку ніколи не підтримували батьки й учителі, всупереч життєвим обставинам доводить собі та своєму колишньому оточенню, чого вона варта [10, с. 204].

Зазначимо, що сучасні уявлення про ефективну, успішну, творчу особистість чітко співвідносяться з положеннями суб'єктивного підходу до розуміння життєвого шляху особистості. Автор синтез-технології – нового психологічного практичного напрямку – М. І. Козлов так описує філософію життя ефективної людини [5, с. 31]: «Кожна людина – автор свого життя. ... Якщо вона представляє себе Жертвою – це також її авторський твір. А ті дії, які людина вважає вимушеним чи природним своїм реагуванням на ... також є її довільним і вільним, авторським вибором. У кожній людині, як у Всесвіті, є все, треба лише вміти відкрити й використати потрібне. ... Отриманий людиною результат свідчить передусім не про вдалі чи складні обставини, а про істинні намі-

ри людини. ... Ваш головний вибір і головна життєва удача – вибір між принципово різними способами досягти успіху в житті: перший спосіб – свій успіх створити самому, досягти його своїми зусиллями, другий – очікувати його, як подарунок від світу, чи отримати за рахунок когось» [5, с. 36]. Так визначаються у своєму виборі та з'являються на світ Діячі і Паразити. Ще важливими є питання, що визначають філософію життя кожної людини (за М. І. Козловим): заради чого, заради кого ви живете? куди, на що спрямовано ваш успіх? Серед Споживачів, Паразитів, Романтиків і Творців, виокремлених автором синтез-технології, нашу увагу привертає група Творців: їм властиво піклуватися не лише про себе, але й про інших людей і власне життя загалом, усвідомлюючи себе не лише як унікальну «одиницю в космічній порожнечі», але і як учасника та продовжувача людської історії. Творцю властиве відчуття того, що його життя «зробили» таким багато людей до нього, і він сам зможе внести в життя потрібний вклад для майбутнього і майбутніх. Творець набуває, має і багате, щоб творити. У цьому контексті Е. Фромм ставив подібне запитання як вибір: «Мати чи Бути», А. П. Брег – ще простіше: «Жити, щоб їсти, чи їсти, щоб жити?».

Описуючи стратегію життєвого успіху, О. В. Іващенко і Н. А. Щербаківа [2, с. 73] вказують, що така стратегія:

- передбачає індивідуальне вирішення своєї життєвої долі, наявність внутрішнього самоконтролю, почуття відповідальності за своє життя, вчинки, поведінку;

- полягає у творчому осягненні цінності свого життя, що проявляється в інтересі, захопленні, задоволенні та постійному пошуку індивідуальної стратегії;

- відкриває можливість кожній людині змінити своє життя, зробити його кращим, створивши для цього умови, яких досі немає в наявності, тощо.

Висновки. На основі опрацьованої літератури зрозуміємо: 1) поняття «життєвий успіх» не має чіткого визначення, яке було б універсальним і відображало всі аспекти специфіки терміна. Тому різні визначення у цьому випадку – не відсутність його точного й однозначного розуміння, а багатство й різноманітність, а подекуди – і глибина терміна; 2) варто визнати значущість розробленого зарубіжними психологами категоріального апарату щодо феномену успіху, зокрема, категорій «рівень домагань», «мотивація досягнення». Уведення цих категорій виявило цілепокладальний характер досягнення успіху; 3) на особли-

ву увагу заслуговує виокремлення психологами суб'єктивних і об'єктивних чинників досягнення успіху.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в емпірично-му вивченні окресленого феномену представників різних вікових категорій і фахів.

Список використаних джерел

1. Артамошина Ю. В. Особенности представлений женщин о жизненном успехе / Ю. В. Артамошина // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 4 (48). – С. 211–215.
2. Бабулина Л. В. Субъектные и сценарные стратегии жизненного пути личности / Л. В. Бабулина // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 68–78.
3. Галюк А. Д. Особенности представлений молодежи о жизненном успехе в современной России : дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.06 / Алёна Дмитриевна Галюк. – Екатеринбург, 2004. – 145 с.
4. Ільїна Ю. М. Методика дослідження життєвого сценарію «успіх» [Електронний ресурс] / Ю. М. Ільїна. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/1711/1/Lototska_lifescenario_research_metod_2010.pdf.
5. Козлов Н. И. Формула успеха, или Философия жизни эффективного человека / Н. И. Козлов. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004. – 304 с.
6. Левченко В. В. Секреты успеха и успешности современного человека : [монография] / В. В. Левченко. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 259 с.
7. Романовський О. Г. Філософія досягнення успіху : [підручник] / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко. – Харків : НТУ «ХПІ», 2007. – 592 с.
8. Тернер К. Мы рождены для успеха / Колин Тернер. – М. : ГРАНД-ФАИР, 2001. – 139 с.
9. Технології життєвого успіху : [практично зорієнт. посіб.] / [І. Г. Єрмаков та ін. ; редкол. : І. Г. Єрмаков та ін.]; М-во освіти і науки України. – К. : Гімназія «Консул» № 86, 2007. – 663 с.
10. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Марич, 2009. – 232 с.
11. Трейси Б. Достижение максимума / Брайан Трейси. – Минск : Попурри, 2000. – 368 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Artamoshina Y. V. Osobennosti predstavlenij zhenzhin o zhiznennom uspeche / Y. V. Artamoshina // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija «Gumanitarnye nauki». – 2007. – № 4 (48). – S. 211–215.
2. Babulina L. V. Subjektnye i scenarnye strategii zhiznennogo puti lihnosti / L. V. Babulina // Mir psichologii. – 2007. – № 1. – S. 68–78.
3. Galjuk A. D. Osobennosti predstavlenij molod'ezhi o zhiznennom uspeche v sovremennoj Rossii : dis. ... kand. sociolog. nauk : 22.00.06 / Al'ena Dmitrievna Galjuk. – Jekaterinburg, 2004. – 145 s.
4. Il'ina Y. M. Metodyka doslidzhennja zhyttevoho scenariju «uspich» [Elektronnyj resurs] / Y. M. Il'ina. – Rezhym dostupu : http://lib.iitta.gov.ua/1711/1/Lototska_lifescenario_recearch_metod_2010.pdf.
5. Kozlov N. I. Formula uspecha, ili Filosofija zhizni effektivnogo hceloveka / N. I. Kozlov. – M. : AST-PRESS KNIGA, 2004. – 304 s.
6. Levhcenko V. V. Sekrety uspecha i uspeshnosti sovremenного hceloveka : [monografija] / V. V. Levhcenko. – M. : FLINTA, 2014. – 259 s.
7. Romanovs'kyj O. H. Filosofija dosjahnenn'a uspichu : [pidruhcnyk] / O. H. Romanovs'kyj, V. E. Mychajlyhcenko. – Charkiv : NTU «CHPI», 2007. – 592 s.
8. Ternер K. My rozhdeny dlja uspecha / Kolin Ternер. – M. : GRAND-FAIR, 2001. – 139 s.
9. Technologii zhyttjevoho uspichu : [praktyhčno zorient. posib.] / [I. H. Jermakov ta in. ; redkol. : I. H. Jermakov ta in.] ; M-vo osvity i nauky Ukrai'ny. – K. : Himnazija «Konsul» № 86, 2007. – 663 s.
10. Tytarenko T. M. Suhcasna psihologija osobystosti / Tetjana Mychajlivna Tytarenko. – K. : Maryhc, 2009. – 232 s.
11. Trejsi B. Dostizhenije maksimuma / Brajan Trejsi. – Minsk : Popurri, 2000. – 368 s.

Received February 26, 2018

Revised March 15, 2018

Accepted April 11, 2018

УДК 378.064:371.311

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.79-89

Н. В. Добіжа
nadja.marv.87@gmail.com

І. І. Оніщук
irinaon21@gmail.com

ОСОБИСТІТЬ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ТОЧКИ ЗОРУ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТІ

Dobizha N. V. Personality of a foreign language teacher through the prism of personality theory / N. V. Dobizha, I. I. Onishchuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 79–89.

N. V. Dobizha, I. I. Onishchuk. Personality of a foreign language teacher through the prism of personality theory. This article examines the role of professionally significant and common personality traits in the individual pedagogical communication style shaping, the necessity of self-education of those qualities as a prerequisite for the effective organization of communication with students. In the article there are examined the principles of efficiency increase of the individual style of pedagogical communication.

With this purpose the basic factors are researched, which determine successful and unsuccessful style of pedagogical communication; there are examined the psychological and communicative barriers, which must be overcome if a teacher wants to get successful style of pedagogical communication.

There are characterized the conditions that facilitate the formation of students' reflective abilities in the process of their professional education: the development of motivational sphere of future teachers; mastering the techniques which help to control their own emotional state during the professional activities; the development of communicative and organizational skills; increase of students' readiness for innovations and creativity; future teachers' awareness of professional tasks, individual mental qualities; formation of students' positive self-concept; providing opportunities for students' self-expression in communication.

It is proved that it is very important to promote the development of future teachers' reflexive skills during the professional pedagogical education.

N. V. Dobizha – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

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

tion. In the article we determine the role of teacher's reflection and describe the means and methods to develop this capacity. This helps to alert the teacher's professional deformation, psychological problems in communication, to promote the growth of teacher's identity and formation of positive self-concept.

The conclusion is drawn that formation of internal motivation for professional self-improvement and self-acceptance of future teachers help greatly to overcome some difficulties in the process of communicative interaction with pupils.

Key words: individual style of communication, professionally significant qualities, individual typological features, compensatory function.

Н. В. Добіжа, І. І. Оніщук. Особистість учителя іноземної мови з точки зору проблем психології особистості. У статті розглянуто роль професійно значущих і загальнолюдських якостей особистості вчителя з точки зору проблем психології особистості, обґрунтовано необхідність виховання особистісних рис учителя як ефективної умови організації спілкування з учнями. Із цією метою визначено основні чинники, що визначають успішний стиль спілкування та психологічні перешкоди у цьому процесі, подолання яких забезпечить ефективність навчально-виховного процесу.

Охарактеризовано умови, що сприяють ефективному формуванню рефлексивних умінь студентів у процесі професійної підготовки: розвиток мотиваційної сфери майбутніх учителів; оволодіння прийомами керування власним емоційним станом у професійній діяльності; розвиток умінь і навичок впливу на інших людей у процесі взаємодії, співпраці з ними; підвищення готовності до інновацій, творчого пошуку; усвідомлення професійних завдань, індивідуальних психічних якостей; формування позитивної «Я-концепції» студента; забезпечення майбутньому вчителю можливості для самовираження у спілкуванні.

Як висновок, нами запропоновано й охарактеризовано якості, що створюють безпечне психологічне освітнє середовище: сформована особистісно-орієнтована професійна позиція, адекватна самооцінка, позитивна «Я-концепція», адекватність, оперативність, гнучкість тощо.

Ключові слова: індивідуальний стиль педагогічного спілкування, професійно значущі якості, індивідуально-типологічні особливості, компенсаторна функція.

Постановка проблеми. Ураховуючи суттєві зміни в сучасній освіті та спроби її реформації, особистість педагога перебуває у центрі уваги психолого-педагогічних досліджень. Інтерес як до особистості викладача закладу вищої освіти, так і до особистості вчителя середньої школи пояснюється тим, що якості особистості педагога визначають, як швидко він може пристосуватися до нових освітніх вимог у своїй професійній діяльності.

Незважаючи на великий обсяг відповідних досліджень, недостатньо висвітленою залишається проблема формування таких якостей, які дають змогу вчителю легко справлятися з існуючими вимогами дійсності, узгоджувати їх із власними бажаннями, звільняти себе від зовнішнього примусового контролю.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед вітчизняних науковців проблему формування індивідуального стилю педагогічного спілкування досліджували Г. М. Мешко, В. П. Кутішенко, В. М. Король. Вони визначили й охарактеризували якості, що створюють безпечне психологічне освітнє середовище. Науковці зосереджують увагу на таких властивостях учителя, як сформована особистісно-орієнтована професійна позиція, адекватна самооцінка, позитивна «Я-концепція», адекватність, оперативність, гнучкість тощо. Про унікальність особистісних якостей і комунікативних можливостей учителя у процесі організації спілкування зазначали О. М. Бондаренко, О. В. Скрипченко, В. Ф. Колошина, Л. Я. Криницька, І. О. Комарова, В. М. Теслюк та ін. А. І. Кузьмінський до найважливіших якостей, що сприяють успішному виконанню функцій педагогічного спілкування, відносить педагогічну комунікативність, гуманність та емпатію.

Мета статті – визначити й охарактеризувати особистісні риси вчителя іноземної мови, що ефективно впливають на формування його індивідуального стилю педагогічного спілкування та створюють ефективне і психологічно комфортне освітнє середовище.

Виклад основного матеріалу. В сучасній українській психології загальноновизнаним науковим фактом є твердження про те, що особистість є найвищим психічним синтезом, «вищою цілісністю» та являє собою єдність взаємопов'язаних підструктур: людини як природного організму і людини як соціальної істоти [2, с. 24].

Як компоненти особистості виокремлюють психічні процеси, стани і властивості. Цей ряд психічних явищ доповнюється психофізіологічними функціями (сенсорними, мімічними та ін.).

Структура особистості ретельно та системно описана у дослідженнях сучасних психологів. При цьому дослідники окреслюють чотири основні підструктури особистості: спрямованість особистості (переконання, світогляд, ідеали, прагнення, інтереси, бажання); досвід (звички, вміння, навички, знання); особливості психічних процесів (увага, воля, почуття, сприйняття, мислення, відчуття, емоції, пам'ять); біопсихічні властивості (темперамент і статеві, вікові, фармакологічно обумовлені влас-

тивості). Зв'язок підструктур досліджується через способи їх формування – тренування, вправи, навчання і виховання.

Процес формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики неодмінно пов'язаний із пошуком індивідуального «почерку» роботи, з високим рівнем реалізації індивідуальних можливостей. Цінність педагога саме і полягає у здатності реалізувати свою індивідуальність на високому рівні, стати особистістю, яка своїм власним прикладом впливатиме на учнів, бути неповторним у використанні педагогічних засобів.

Якщо такий стиль знайдено правильно, то педагогічний вплив стає адекватним особистості фахівця, викликає у нього стан емоційного комфорту, сприяє гармонізації стосунків з учнями, колегами по роботі тощо. Тому індивідуальний стиль спілкування ми розглядаємо як важливу характеристику, що відображає професійну зрілість і компетентність педагога, рівень його майстерності, творчості.

Проте на сучасному етапі реформування української освіти постає питання приведення у відповідність стилю спілкування та професійної діяльності й індивідуальних властивостей особистості вчителя. Як показують наші спостереження, такої відповідності часто не вистачає студентам-практикантам, випускникам педагогічних закладів вищої освіти, вчителям-початківцям (згідно даних нашого дослідження, близько 70% студентам, які пройшли педагогічну практику в школі, характерна така невідповідність). Тому актуальним є питання про спеціальне спрямування і стимулювання у майбутніх учителів становлення їх індивідуального стилю педагогічного спілкування. Включення таких цілей у загальну систему професійної підготовки майбутніх педагогів зумовлене, на наш погляд, двома суттєвими причинами: більшість студентів охоче запозичують стереотипи педагогічних дій, не маючи достатніх знань про своє «Я», свою індивідуальність, не співвідносячи свої індивідуальні якості й можливості зі змістом педагогічної діяльності; друга причина полягає в існуючій системі професійної підготовки, під час якої недостатня увага акцентується на індивідуальності студента, нівелюються його індивідуальні особливості.

Розкрити психологічні механізми реалізації особистісних і професійних якостей учителя дозволяє теорія інтегральної індивідуальності, розроблена В. Мерліним [5]. Розглядаючи індивідуальність учителя у світлі цієї теорії, ми пояснюємо процес його

взаємодії з учнями як обумовлену цілями педагогічної діяльності та властивостями індивідуальності педагога своєрідність притаманної йому стійкої системи засобів і способів комунікативної взаємодії з учнями. Ця система включає ставлення педагога до учнів і певні установки щодо вибору способів спілкування з ними, внутрішні засоби комунікативної орієнтації (уміння оцінити й інтерпретувати ситуацію, знання своїх індивідуальних особливостей і особливостей школярів), систему комунікативних операцій і прийомів, лінгвістичні особливості спілкування (синтаксичні, лексичні та інші виразні засоби).

Індивідуальний стиль педагогічного спілкування відрізняється від усіх інших різновидів стилю, перш за все, своїми пристосувальними і компенсаторними функціями. Останні полягають у тому, що індивідуальний стиль дає змогу педагогу компенсувати окремі негативні прояви своїх типологічних властивостей і максимально використовувати їх переваги. Завдяки системативній функції змінюються старі зв'язки між різнорівневими властивостями індивідуальності. Нові зв'язки, що виникають між ними, слугують основою новоутворень особистості.

Наприклад, особистісні якості учителя іноземної мови цілком можуть компенсувати відсутність педагогічного досвіду, невпевненість у собі, невміння вирішувати конфліктні ситуації й інші професійні недоліки. Існують певні вимоги, які школярі пред'являють до вчителя: контактність, уміння легко та з гнучкістю спілкуватися з дітьми; демократичний стиль керування, який має на меті поєднання поваги до особистості кожного учня з необхідною вимогливістю; розуміння, терпимість, різноманітність поглядів та інтересів, ерудиція, чуйність, здатність до співпереживання [6].

На жаль, при включенні в реальну педагогічну діяльність студентам не вистачає необхідних професійних та особистісних якостей, досвіду поведіння в різних навчальних ситуаціях, арсеналу засобів впливу на учнів, елементарного терпіння та витримки. Вони відчують розгубленість чи навіть розчарування. Тому першим завданням студента-практиканта є отримання інформації про суть індивідуального стилю педагогічного спілкування і структуру комунікативного потенціалу особистості, формування позитивної «Я-концепції» в ролі учителя.

На підставі цього майбутній учитель вирішує, чи може він діяти, як його дій торкнуться інтереси інших людей, чи варто починати спілкування взагалі, які наслідки викличуть його дії.

Як показує аналіз робіт О. С. Газмана стосовно нашої проблеми, самовизначення – це знаходження для себе певної позиції в спілкуванні, усвідомлення перспектив спілкування, здатність вибирати, виробляти критерії спілкування і керуватися ними. Іншими словами – це здатність учителя самостійно виробляти керівні принципи і способи своєї комунікативної діяльності.

На етапі самовизначення відбувається співвідношення індивідуальних комунікативних можливостей студента зі специфікою професійних комунікацій учителя. Необхідними елементами самовизначення «Я – система професійних комунікацій» є:

- характеристика предмета й об'єкта професійних комунікацій;
- визначення мети і завдань професійних комунікацій;
- характеристика основних дій і операцій, складових професійної комунікації;
- пошук варіантів участі у професійних комунікаціях;
- визначення психологічних властивостей особистості вчителя, необхідних для успішного ведення професійних комунікацій;
- визначення можливостей індивідуального зростання у сфері професійних комунікацій.

Процес самовизначення майбутнього вчителя відбувається завдяки включенню студентів у систему комунікативних проб. Комунікативна проба розуміється нами як сукупність послідовних комунікативних дій майбутнього вчителя, пов'язаних із виконанням спеціально організованої педагогічної діяльності на основі вибору способу комунікативної поведінки в цій діяльності.

Комунікативна проба є засобом співвідношення індивідуального комунікативного потенціалу і своїх можливостей у спектрі комунікативних функцій, що реалізуються.

Отже, студент, завдяки системі індивідуальних комунікативних проб, співвідносить інформацію про власні комунікативні можливості зі специфікою професійних комунікацій. Відбувається взаємна проекція своєї індивідуальності на комунікативну складову діяльності вчителя і, навпаки, комунікативної діяльності педагога, що самовизначається, на індивідуальний комунікативний потенціал. У результаті майбутній учитель визначає найоптимальнішу для нього модель комунікативної поведінки у професії.

Л. О. Коростильовою розроблено структурно-функціональну модель самовизначення особистості [6]. Так, людина, вибираючи шляхи і засоби самовизначення та самореалізації, співвідносить

свої бажання (ХОЧУ) з можливостями (МОЖУ) і необхідністю (ТРЕБА). Блок «ХОЧУ» містить інтереси, бажання, що спонукають людину до активності й задають «вищу планку можливостей самовизначення та самореалізації особистості». Блок «МОЖУ» представлений самопізнанням своїх можливостей, самовідношенням і самооцінкою. Адекватне самовідношення значною мірою впливає на уявлення про свої можливості й впевненість у них. Блок «ТРЕБА» включає саморегуляцію, а також уявлення про соціальний запит на свою особистість.

Як підкреслює автор, умовою вибору ефективної стратегії самовизначення та самореалізації є стійкий баланс, гармонія блоків «ХОЧУ», «МОЖУ» і «ТРЕБА».

У наступному блоці «УХВАЛЕННЯ РІШЕННЯ» здійснюється вибір і формування плану дій. Блок «РЕАЛІЗАЦІЯ» інтегрує в собі вплив усіх блоків моделі й залежно від отриманих результатів здійснює зворотний зв'язок у вигляді коректувальної дії. Результат ухвалення рішення співвідноситься з критеріями самовизначення, із системою цінностей і з витратами (інтелектуальними, емоційними, енергетичними, тимчасовими) для його здійснення.

Як зазначає автор, модель самовизначення та самореалізації пронизана особистісними характеристиками, що обумовлюють процес самовизначення та самореалізації. Особистісні характеристики виражені у блоках «ХОЧУ», «МОЖУ» і «ТРЕБА». У блоці «УХВАЛЕННЯ РІШЕННЯ» представлено інтегрально-особистісні характеристики (наприклад, образ світу). Крім того, модель обумовлена ціннісними орієнтаціями, життєвими установками людини, її мотиваційно-потребовою сферою [6, с. 116].

Іншими словами, стиль педагогічного спілкування, який відповідає індивідуальності педагога і водночас приносить задоволення від своєї роботи, є складовою професійного розвитку педагогів, умовою формування їх професіоналізму й істотно впливає на продуктивність професійної праці. Самовизначення передбачає здійснення педагогом своїх прагнень, задумів, планів, здібностей і потенційних можливостей, направлених на подальший розвиток самого себе і навколишньої дійсності.

У процесі самовизначення педагог аналізує свої думки, емоційні стани, відносини, дії, стиль спілкування. Він усвідомлює самого себе і те, як його сприймають інші. Як зазначає А. Г. Ісмагілова, важливою складовою самовизначення педагога є здібність до суб'єктивного контролю. Велике соціальне значення має

відчуття відповідальності за свої вчинки і дії (внутрішній локус контролю). Дослідження під керівництвом Л. І. Анциферової показують, що для людей із внутрішнім локусом контролю характерні високий рівень саморегуляції і перевага конструктивно перетворюючих стратегій поведінки. Тому рефлексивність, високий рівень суб'єктивного контролю і висока усвідомленість професійної діяльності сприятимуть процесу самовизначення та самореалізації, вдосконаленню стилю педагогічного спілкування педагогів [5]. Іншими словами, педагог значною мірою сам визначає, зумовлює свій професійний шлях, суть і особливості свого самовизначення.

Щоб реалізувати зазначені функції у процесі педагогічного спілкування, педагог має виховувати та розвивати в собі професійно значущі якості особистості, за допомогою яких компенсується відсутність досвіду, невпевненість у собі, страх перед аудиторією, методична неграмотність та інші негативні чинники впливу.

Професійно значущі якості вчителя є характеристикою інтелектуальної й емоційно-вольової сторін особистості. Ми розглянемо ті, які є визначальними для формування індивідуального стилю педагогічного спілкування та професійної діяльності. Наш погляд, важливою особистісною рисою вчителя є соціальна активність – готовність і здатність активно сприяти вирішенню суспільних проблем у сфері професійно-педагогічної діяльності. Соціально-педагогічна активність учителя спрямовується, перш за все, на збереження та підвищення рівня особистих професійних знань, умінь і навичок, вивчення та використання передового педагогічного досвіду й активне впровадження педагогічних ідей із метою формування всебічно розвиненої особистості вихованця. Соціально-педагогічна активність – це особлива якісна форма активності педагога, що характеризується специфічним синтезом психічних, фізіологічних і фізичних функцій організму людини [3], повноцінним включенням у суспільно-педагогічну діяльність. Вона має бути спрямована на формування вищих моральних цінностей особистості, становлення її світогляду, допомогу молодій людині у визначенні свого індивідуального призначення в суспільстві. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави говорити про соціальну активність педагога як інтегральну властивість особистості, у якій проявляються такі її якості, як ініціативність, самостійність, відповідальність, дисциплінованість, креативність тощо [3].

В умовах школи вчителю дуже часто доводиться розв'язувати конфліктні ситуації. У психології врівноваженість є показником емоційної стійкості особистості. Володіти емоційною стійкістю у професійній педагогічній діяльності – означає в умовах постійних змін умов діяльності швидко орієнтуватися, знаходити оптимальне рішення у складних нестандартних ситуаціях, зберігати при цьому самовладання, витримку і самоконтроль [6]. Емоційна стійкість залежить від уміння свідомо керувати своєю діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, дозувати і підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який забезпечує оптимальну працездатність, характер педагогічного спілкування, правильно оцінювати власні сили і знаходити ресурси для певненої поведінки, свідомо керувати емоційним станом.

В умовах гуманізації навчально-виховного процесу нового змісту набуває спілкування у системі «учитель – учень», «учитель – учитель», «учитель – батьки». Гуманність – прагнення й уміння надавати кваліфіковану педагогічну допомогу учням у їхньому особистісному розвитку. Впродовж останніх років ідеї гуманної педагогіки розробляє Ш. О. Амонашвілі. Педагог зазначає, що гуманний – це не солоденько-добренький, а розумно люблячий дітей учитель, який приймає їх такими, якими вони є зараз, і такими, якими він бачить їх у майбутньому [1]. Досягнення мети уроку, побудованого на принципах гуманного мислення, передбачає поєднання доброзичливої атмосфери міжособистісного спілкування на уроці з широким застосуванням методів і прийомів, що безпосередньо впливають на мотиваційний компонент уроку.

Для створення гуманізованих стосунків учителю потрібно володіти педагогічним тактом. Педагогічний такт – дотримання педагогом загальнолюдських норм спілкування з учнями. Учитель, який володіє цією професійною якістю, може забезпечити успіх у професійній діяльності.

У цій взаємодії центральне місце займає толерантне ставлення педагога до суб'єктів навчально-виховного процесу. Толерантність (лат. *tolerans* – терпимість) – це «прояв терпимості до чужих думок, вірувань, світоглядних уподобань, а отже, визнання за людиною права на власну думку, публічне її оприлюднення та доведення правомірності; спокійне, виважене ставлення індивіда до суджень інших людей» [4, с. 189].

Зазначимо, що толерантному вчителю властиве розуміння індивідуальних особливостей партнера по спілкуванню, вміння

почути іншого та зрозуміти його, терпимість до рис характеру і поведінки учнів, сформованість засобів саморегуляції в ситуаціях фрустрації.

Варто підкреслити, що є такі риси особистості, які знижують ефективність педагогічного спілкування: неврівноваженість, мстивість, зарозумілість, неорганізованість, упередженість, прискіпливість, зверхність, песимізм, байдужість.

Висновки. Отже, від сформованості професійно значущих якостей учителя, його загальнолюдських особистісних рис залежить успіх педагогічного спілкування, а також результативність у формуванні його індивідуального стилю, який би відповідав внутрішній природі, психологічним особливостям і водночас вимогам сучасної школи до особистості вчителя.

Перспективи подальших досліджень цієї проблеми. Інтеграція України у Європейський освітній простір, прийняття Закону України «Про вищу освіту» зумовлюють необхідність реформування української національної освіти з метою підготовки майбутніх учителів як особистостей інноваційного типу, а тому особливо важливим нині є включення у соціально-психологічну взаємодію індивідуально-типологічних характеристик особистості, що нададуть цьому процесу самобутності, оригінальності, неповторності. Це і зробить комунікацію яскравою, привабливою і викличе інтерес учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Новаторство как явление в отечественной дидактике конца XX в. [Электронный ресурс] / Шалва Александрович Амонашвили. – Педагогика. – 2010. – Режим доступа : <http://paidagogos.com/?p=121>.
2. Васянович Г. Концептуальні засади морально-духовної та естетико-психологічної підготовки фахівців у системі професійно-технічної освіти / Г. Васянович, В. Онищенко, Л. Руденко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 3. – С. 11–19.
3. Вяткин Б. А. Творческий путь В. С. Мерлина как процесс создания учения об интегральной индивидуальности / Б. А. Вяткин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 54–61.
4. Добіжа Н. В. Методологічні засади формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови в процесі педагогічної практики / Н. В. Добіжа, І. І. Оніщук // Наукові записки Вінницького державного

- педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. Вип. 43. – С. 209–214.
5. Коростылёва Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылёва. – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – С. 109–118.
 6. Council of Foreign Language Teachers / Standards For Foreign Language Learning in the 21st Century. – Allen Press. – 3rd Edition. – Revised Including Arabicedition, 2006. – 110 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Amonashvili Sh. A. Novatorstvo kak javlenie v otechestvennoj didaktike konca XX v. [JElektronnyj resurs] / Shalva Aleksandrovich Amonashvili. – Pedagogika. – 2010. – Rezhim dostupa : <http://paidagogos.com/?p=121>.
2. Vasjanovych G. Konceptual'ni zasady moral'no-duhovnoi' ta estetyko-psyhologichnoi' pidgotovky fahivciv u systemi profesijno-tehnicnoi' osvity / G. Vasjanovych, V. Onyshhenko, L. Rudenko // Pedagogika i psyhologija profesijnoi' osvity. – 2003. – № 3. – S. 11–19.
3. Vjatkin B. A. Tvorcheskij put' V. S. Merlina kak process sozdanija uchenija ob integral'noj individual'nosti / B. A. Vjatkin // Psihologicheskij zhurnal. – 1998. – T. 19. – № 1. – S. 54–61.
4. Dobizha N. V. Metodologichni zasady formuvannja indyvidual'nogo stylju pedagogichnogo spilkuvannja majbutn'ogo vchytelja inozemnoi' movy v procesi pedagogichnoi' praktyky / N. V. Dobizha, I. I. Onishhuk. – Naukovi zapysky Vinnyč'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Myhajla Kočjubyns'kogo. Serija : Pedagogika i psyhologija : Zb. nauk. prac' / Redkol. : V. I. Shahov (golova) ta in. – Vinnyčja : TOV «Nilan LTD», 2017. – Vyp. 43. – S. 209–214.
5. Korostyljova L. A. Psihologija samorealizacii lichnosti: zatrudnenija v professional'noj sfere / L. A. Korostyljova. – SPb. : Izd-vo «Rech'», 2005. – S. 109–118.
6. Council of Foreign Language Teachers / Standards For Foreign Language Learning in the 21st Century. – Allen Press. – 3rd Edition. – Revised Including Arabicedition, 2006. – 110 p.

Received February 19, 2018

Revised March 15, 2018

Accepted April 12, 2018

Проблема становлення особистісної ефективності школяра у психологічній системі І. О. Сікорського

Dryhus M. T. The issues of pupils' personal efficiency formation presented in the psychological system of I. O. Sikorskyi / M. T. Dryhus // Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 90–101.

M. T. Dryhus. The issues of pupils' personal efficiency formation presented in the psychological system of I. O. Sikorskyi. The article presents the research on the issues of pupils' personal efficiency formation revealed in the psychological system of I. O. Sikorskyi. The scientist's conceptual approach to pupils' personal efficiency formation in the educational space is analyzed. The article notes that I. O. Sikorskyi was the first Ukrainian psychologist who, at the early twentieth century, put forward the issue of «personal factors» that influence learning and identified them as affecting not only the effectiveness of educational work, but also pupils' personal efficiency. It is emphasized that the scientist, within the self-development paradigm, presented the problem of pupils' formation as personally effective / ineffective subjects of learning activities in a dichotomous projection. It is found that I. O. Sikorskyi revealed the technology of formation of personally successful and effective pupils through changes of their self-concept. It is noted that the scientist outlined start of the expansion of pupils' personal efficiency limits during ontogenesis. It is stated that I. O. Sikorskyi, revealing psychological essence of pupils' mental development, described the personal architectonics of pupils' efficiency. It is shown that the idea of pupils' «feeling protection», put forward by the scholar, is the important factor preventing personal development destruction and supporting formation of personally successful and effective pupils. It is noted that Sikorskyi's ideas on «uniform development of abilities», «symmetrical development of mental abilities», «harmonious development of mental powers» is the apperception of the scientist's understanding of the effective, qualitative and meaningful characteristics of personally successful pupil formation during ontogenetic development and self-development.

Key words: psychological system, personality, personal efficiency, self-efficiency, development, self-development, technology.

М. Т. Дригус. Проблема становлення особистісної ефективності школяра у психологічній системі І. О. Сікорського. У статті представлено результати дослідження проблеми становлення особистісної ефективності школяра у психологічній системі І. О. Сікорського. Здійснено аналіз концептуального підходу вченого до проблеми становлення особистісної ефективності школяра в освітньому просторі. Зазначено, що І. О. Сікорський першим в українській психології початку ХХ ст. поставив проблему «особистих чинників» навчання і визначив їх як такі, що впливають не лише на ефективність навчальної діяльності, а й на особистісну ефективність школяра. Акцентовано, що у парадигмі саморозвитку учений представив проблему становлення школяра як особистісно ефективного / неефективного суб'єкта учінневої діяльності у дихотомічній проекції. З'ясовано, що І. О. Сікорський розкрив технологію становлення школяра як особистісно успішного й ефективного у парадигмі змін його «Я-концепції». Зазначено, що учений окреслив проблему ініціації розширення меж особистісної ефективності школяра у процесі онтогенезу. Констатовано, що у розкритті І. О. Сікорським психологічної сутності розумового розвитку учнів здійснено абрис особистісної архітектоники самоефективності школяра. Показано, що висунута ученим ідея «оберігання почуттів» школяра є важливим чинником попередження деструкції особистісного розвитку та становлення школяра як особистісно успішного й ефективного. Зазначено, що ідеї І. О. Сікорського щодо «рівномірного розвитку здібностей», «симетричного розвитку душевних здібностей», «гармонійного розвитку душевних сил» є аперцепцією ученим розуміння результативної, якісної та змістової характеристики становлення школяра як особистісно успішного у процесі онтогенетичного розвитку й саморозвитку.

Ключові слова: психологічна система, особистість, особистісна ефективність, самоефективність, розвиток, саморозвиток, технологія.

Постановка проблеми. Продуктивне здійснення вітчизняних освітніх трансформацій із провідною ідеєю сучасної освіти – дитиноцентризму актуалізує потребу «по-новому осмислити систему цінностей. Зокрема, – підкреслює В. Г. Кремень, – треба орієнтувати дітей на бажання бути успішними у житті» [5, с. 6]. Проблема особистісної ефективності школяра, успішності його як суб'єкта учінневої діяльності належить до базальних для сучасного освітнього простору. У зв'язку з цим виникає необхідність звернення до вітчизняної психологічної спадщини, врахування надбань якої сприятиме продуктивному розв'язанню цієї нагальної проблеми.

Аналіз останніх досліджень. Проблема самоефективності / особистісної ефективності є предметом уваги вітчизняних науковців у різних спектрах теоретико-методологічного і теорети-

ко-експериментального виміру (здебільшого, у галузях соціальної, організаційної й економічної психології). Зокрема, здійснено: у синергійній парадигмі аналіз проблеми самоефективності керівників освітніх організацій – розкрито особистості організаційної культури освітніх організацій залежно від самоефективності керівників; розкрито роль самоефективності менеджерів організацій як внутрішньої детермінанти розвитку організаційної культури освітніх організацій (О. І. Бондарчук); дослідження детермінації й особливостей самоефективності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (О. М. Мушегов); аналіз проблеми розвитку творчої самоефективності особистості студентської молоді (І. М. Фалькова [1; 8; 11]); дослідження становлення особистісної ефективності учнів у онтогенетичному вимірі [9]; дослідження становлення оцінкових ставлень і рефлексії як механізмів особистісної ефективності школяра (Н. І. Мусяка, І. В. Яворська-Ветрова [7; 12]); теоретико-методологічний аналіз концепції психічного розвитку в парадигмі особистісної ефективності, а також внеску Г. С. Костюка у розробку проблеми ефективності й особистісної ефективності (М. Т. Дригус [2; 3]).

Водночас, і донині залишаються невідомими наукові здобутки вітчизняної психологічної спадщини у розробці проблеми особистісної ефективності школяра. Серед них вагомим є науковий доробок видатного вченого, професора І. О. Сікорського, який створив на початку ХХ ст. самобутню психологічну систему.

Мета статті – уперше здійснити аналіз проблеми становлення особистісної ефективності школяра у психологічній системі І. О. Сікорського.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що проблема становлення школяра як особистісно успішного й ефективного займає чільне місце у психологічній системі І. О. Сікорського. Учений першим в українській психології поставив на початку ХХ ст. проблему особистісних чинників навчання і визначив їх як такі, що впливають не лише на ефективність навчальної діяльності, а й на особистісну ефективність школяра як суб'єкта учинневої діяльності.

Розглядаючи проблему особистісної причинності у навчальній діяльності, учений зазначає: «Найважливіше завдання шкільного життя – навчання – зумовлюється трьома складовими: з боку того, хто навчає, це – він сам, його особистість і його діяльність, або *виховне навчання*; з боку учня – *наслідування і*

засвоєння. Обидва особисті¹ чинники повинні бути діяльними, інакше навчання істотно знижується» [10, с. 42–43].

Проблему особистісних чинників І. О. Сікорський розробляє в аспекті взаємодії у системі «учитель – учень». Активність самого школяра у навчальній діяльності, «необхідність зусиль учня» учений вважає невід’ємною складовою її ефективності. У парадигмі саморозвитку він характеризує продуктивність особистісного розвитку в шкільному середовищі, що вимагає простеження не лише позитивних проєкцій становлення і вияву вікових особливостей учня, але і негативних – можливих збитків «для справжніх успіхів власного розвитку, особливо для успіхів *пізнання*». А це – антиципація ученим у дихотомічній проєкції проблеми становлення школяра як особистісно ефективно / неефективного суб’єкта учінневої діяльності.

І. О. Сікорський присутньо розкрив технологію становлення школяра як особистісно успішного й ефективного у парадигмі змін його «Я-концепції». У цьому контексті учений вважає за необхідне простежувати динаміку вікових особливостей школяра у процесі навчання через трансформацію, збагачення, розвиток власного «Я» в онтогенезі; розкривати шляхи впливу «складної психологічної еволюції» вікових особливостей на «постійне перетворення душевного складу залежно від нових сприймань, які то хитають і видозмінюють попереднє «Я», то, навпаки, самі згладжуються і потопають у стійкому і зміцнілому «Я», завдяки чому «встановлюється гармонія і єдність усєї душі» [10, с. 52].

І. О. Сікорський порушує проблему майстерного керування у шкільному середовищі, завдяки якому учитель спроможний розширити межі вікових особливостей керованого ним учня, ефективно їх оптимізувати і розвинути, що може призвести й до зміни узвичаєних уявлень щодо «параметрів» вікових особливостей: «...під керівництвом учителя вихованець уже у віці старшого дитинства, тобто перших класах гімназії, може навчитися початків вищих прийомів засвоєння, тобто аналітичного й асимілюючого мислення. Хоча, власне кажучи, ці два види наукового мислення властиві подальшим віковим періодам, тобто перехідному та юнацькому, але певне ознайомлення з ними має бути розпочате раніше і проведене вчителем, який вводить школяра в ці більш складні царини розумової праці» [10, с. 56]. У наведеному вище учений окреслив проблему ініціації розширення меж особистісної ефективності школяра у процесі онтогенезу.

¹ Тут і далі в цитатах збережено термінологію І. О. Сікорського.

І. О. Сікорський порушує проблему взаємозв'язку результативності навчальної діяльності зі своєчасним і ефективним використанням потенційних можливостей школяра. При цьому він звертає увагу на проблему попередження особистісної неуспішності, а отже, й особистісної неефективності. Він підкреслює, що за умови, коли «настає більш чи менш велика затримка у переході від нижчих найелементарніших форм розумової праці до вищих», «ця затримка фатально робить школяра *невдахою*, прирікаючи його на неуспішність під час стикання з предметами, які вимагають для свого вивчення вищої, більш складної розумової праці» [10, с. 56].

Розробляючи наступну площину власного теоретично-методологічного підходу, І. О. Сікорський аналізує розвиток особистості школяра у шкільному середовищі у єдності таких його взаємопов'язаних сторін, як «розумовий розвиток», «розвиток і охорона почуттів», «розвиток і вправлення волі».

Визначаючи розумовий розвиток школяра як стрижневу ланку особистісного розвитку, він зазначає: «Розумовий розвиток учня в школі суттєво залежить від методу та прийомів викладання найважливіших предметів. Але оскільки методи ще далеко не завершені в своєму розвитку й розробленості та саме застосування їх, за відсутністю теоретичного обґрунтування, не завжди здійснюється в належній послідовності та повноті, то можна визнати не зайвим таке *накреслення плану середньої освіти, яке було б засноване на психологічних даних* і водночас було б підкріплене педагогічним досвідом і традиціями» [10, с. 61].

Учений робить блискучий психологічний аналіз «сутності розумового розвитку», який і до сьогодні повертає увагу своєю актуальністю. Водночас він, у наведеному нижче, окреслив абрис особистісної ефективності школяра.

Із метою збереження неповторності авторського стилю, наводимо нижче виклад І. О. Сікорським його бачення сутності розумового розвитку школяра.

Під розумовим розвитком, зазначає він, треба мати на увазі:

- «не так *суму або кількість знань*, як волю і легкість, що з нею ці знання *спадають на розум та віднаходяться в душі*»;
- «тому розвинуту людину називають розумною, проникливою, тонкою, глибокою, винахідливою»;
- «розум такої людини можна порівняти з упорядкованою бібліотекою, де книги зведені до системи та в такому вигляді занесені до каталогу»;

• «якщо знання людини були в свій час яскраво і міцно скріплені з усім змістом душі, то все духовне багатство людини й усі окремі частини його можуть бути легко знайдені в будь-яку хвилину та самі собою будуть горіти в душі та плавно зливатися з новими враженнями».

«За таких умов, – підкреслює вчений, – будь-яка розумова праця буде швидкою, гладенькою, вільною, а всіляке її відтворення (згадування) – легким і точним. У цьому сутність розумового розвитку» [10, с. 61].

У розкритті І. О. Сікорським сутності розумового розвитку учня у шкільному середовищі ми вбачаємо цілий спектр взаємопов'язаних складових: за сучасною термінологією – це гнучкість мислення, системність інтелектуально-когнітивної сфери, оперативність її функціонування, її високий результативний потенціал, суб'єктна активність, єдність і взаємодія емоційних і когнітивних структур, що зумовлює зародження й розвиток спеціальних особистісних рис, особистісної архітекτονіки самоефективності школяра.

І. О. Сікорський розгортає проблему розумового розвитку і в інструментальному, технологічному плані – як побудову системи прийомів розумового розвитку, яка і на сьогодні є непересічно значущою.

Він подає систему прийомів розумового розвитку шляхом їх репрезентації у системі розумових вправ, поділивши останні за метою на дві великі групи: вправи наочно-мисленнєві та словесно-мисленнєві (найпростіші «словесно-мисленнєві вправи» і «найвищі словесно-мисленнєві вправи»). Учений дає витончений аналіз методичного підходу до застосування розумових вправ, тих особистісних труднощів, які, з одного боку, спіткають учителя у процесі викладання, а з іншого – учня у процесі учіння. Він аналізує як психологічне, так і педагогічне значення розумових вправ, показуючи своєрідність, специфічність кожного виду, їх органічну єдність.

Значення вправ, пише вчений, «визначається тим, що вони, за своєю сутністю, являють собою не що інше, як *навчання мислення* (курсив автора) в різних його формах. Отже, кожен вид вправи має однаково важливе значення, та нехтування одним із них здатне спричинити суттєву прогалину й ваду в кінцевий результат, тобто, у *навчанні мислення та логіки*» [10, с. 61].

Окреме місце у концептуальному підході І. О. Сікорсько-го посідає аналіз ролі вчителя у розумовому розвитку дитини,

якого він називає «великим діячем не тільки по відношенню до морального виховання учня, але і по відношенню до розумового розвитку: *вчитель іде поруч із думкою свого учня, бачить його утруднення, підтримує його серед коливань, виправляє його думку, але головне – стежить за всіма перипетіями його роботи і допомагає в ній*» [10, с. 47].

Учений ставить проблему результативності навчання в абсолютно нову, оригінальну проекцію – як проблему ефективності особистісного розвитку в процесі навчальної діяльності. Активність школяра І. О. Сікорський розглядає крізь призму розвитку дитиною власної ефективності в досягненні нею справжніх успіхів у своєму особистісному вдосконаленні. При цьому в контекст наукового аналізу він вводить розрізнення таких понять, як «успіхи розумового розвитку», «досягнення розумових і моральних успіхів». Відстеження саме цих аспектів особистісного розвитку школяра, досягнення ефективної особистісної його самоакцептації, актуалізація особистісних потенцій – надзвичайно актуальна на сьогодні й недостатньо розроблена у концептуально-методичному плані проблема результативності навчання, що очікує на своє розв'язання.

Учений приділяє значну увагу проблемі попередження деструкції особистісного розвитку, яка унеможлиблює становлення школяра як особистісно успішного й ефективного. При цьому І. О. Сікорський порушує проблему, яка і до сьогодні ще не зайняла свого належного місця у створенні екологічного шкільного середовища – це проблема «оберігання почуттів» школяра.

Учений наголошує на необхідності «оберігання почуттів», запобігання можливому деструктивному впливові їх на психічне здоров'я дитини, підкреслюючи при цьому, що «турбота в школі про правильний розвиток і перебіг почуттів становить подвійний інтерес та має подвійні мотиви, тобто інтерес здоров'я та інтерес здорової праці» [10, с. 80]. І до сьогодні непересічний науковий і практичний інтерес становлять розкриті ним можливості школи у розвитку емоційної сфери школяра у процесі онтогенезу – від старшого дитинства до юнацького віку.

І. О. Сікорський звертає увагу як на небажані й неприпустимі стихійність і епізодичність виховних впливів, зауважуючи, що розвиток емоційної сфери має йти в двох взаємопересічних площинах: розвиток почуттів – естетичних, інтелектуальних, моральних – та врахування особливостей їх прояву на різних етапах онтогенезу. «Розвиток почуття, – пише він, – може дати ряс-

ні плідні результати лише тоді, коли його здійснено за обдуманим систематичним планом, за, так би мовити, суворою програмою, куди увійшли б, за можливості, усі найголовніші почуття, на які здатна людська душа, та при тому в порядку їх ускладнення, починаючи з дитячого віку до юнацтва» [10, с. 83]. Означена ним стратегія розвитку й охорони почуттів дитини у шкільному середовищі є гостро актуальною і сьогодні, а її застосування вкрай необхідне для створення екологічно безпечного й комфортного шкільного соціуму.

І. О. Сікорський аналізує і розгортає ще одну площину продуктивного особистісного розвитку школяра у шкільному середовищі – «розвиток і вправлення волі», що вимагає подальшого спеціального розгляду. Зазначимо лише, що і до сьогодні оберігання, «охорона почуттів», «розвиток і вправлення волі» як у реальному шкільному середовищі, так і в експериментальних дослідженнях ще не знайшли свого достатнього розв'язання.

Найвизначальнішим у підході І. О. Сікорського до продуктивного особистісного розвитку школяра є постановка ним проблеми гармонійності розвитку, що є підґрунтям становлення школяра як особистісно ефективного суб'єкта діяльності. Він акцентує увагу на необхідності запобігання «однобічності у розвитку або недостатнього розвитку» тієї чи іншої особистісної риси і до рівня «ідеалу психічного життя» піднімає ідею «рівномірного розвитку здібностей», «симетричного розвитку душевних здібностей», «гармонійного розвитку душевних сил», розглядаючи поняття цілісності особистості як одне з найважливіших у виховному процесі. Ці ідеї є апперцепцією ученим розуміння результативної, якісної та змістової характеристики становлення школяра як особистісно успішного у процесі онтогенетичного розвитку й саморозвитку.

І. О. Сікорський також імпліцитно висунув проблему самоефективності особистості у ціннісному вимірі. Він наголошує на необхідності гармонійного розвитку особистості, вбачає у ньому основу найвищих моральних чеснот – почуття *чесності й моральної гідності*. Він визначає їх як «складний і піднесений душевний стан, що вмщує у собі всю суму волі, розуму і почуттів, забезпечує моральне самозбереження людини і є для неї тим, який переважає своєю цінністю саме життя» [10, с. 85]. Учений розглядає в нерозривній єдності цінність і гармонійність особистості, підкреслюючи, що розвиток високих моральних чеснот притаман-

ний «повною мірою лише цілісний людині, у якій всі сторони душевного життя розвинуті гармонійно» [10, с. 85].

Зазначимо, що втілення ідей І. О. Сікорського у сучасному освітньому просторі допоможе зробити шкільне середовище екологічно комфортним для дитини з метою забезпечення становлення конструктивного особистісного статусу школяра у процесі учіння.

Висновки. На початку ХХ ст. в українському психологічному просторі професором І. О. Сікорським була створена самобутня психологічна система, у якій чільне місце посідає проблема становлення особистісної ефективності школяра, особистісна архітектоніка самоефективності учня як суб'єкта учіннєвої діяльності. Він першим в українській психології початку ХХ ст. порушив проблему «особистих чинників» навчання і визначив їх як такі, що впливають не лише на ефективність навчальної діяльності, а й на особистісну ефективність школяра. Ідей І. О. Сікорського щодо «рівномірного розвитку здібностей», «симетричного розвитку душевних здібностей», «гармонійного розвитку душевних сил» є апперцепцією ученим розуміння результативної, якісної та змістової характеристики становлення школяра як особистісно успішного у процесі онтогенетичного розвитку й саморозвитку.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розгляді розробленої І. О. Сікорським технології розвитку особистості школяра як успішного й ефективного суб'єкта учіннєвої діяльності у шкільному середовищі.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О. І. Організаційно-професійні особливості самоефективності керівників освітніх організацій / О. І. Бондарчук // 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. 27. – С. 57–69.
2. Дригус М. Т. Проблема особистісної ефективності у контексті наукової спадщини Г. С. Костюка / М. Т. Дригус // 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. 33. – С. 148–161.
3. Дригус М. Т. Концепція психічного розвитку Г. С. Костюка у парадигмі особистісної ефективності / М. Т. Дригус // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Вип. 9. – К. : Талком, 2016. – С. 187–194.
 4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силич Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
 5. Кремень В. Г. Вступ / В. Г. Кремень // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : Збірник наукових праць. – К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 6–7.
 6. Максименко С. Д. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях / С. Д. Максименко // Психологічне опосередкування педагогічних впливів на розвиток особистісної активності в освітньому просторі : метод. реком. / С. Д. Максименко [та ін.]; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – С. 4–35.
 7. Мусяка Н. І. Дослідження становлення оцінкових ставлень як механізму особистісної ефективності школяра / Н. І. Мусяка // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – Т. VI. Психологія обдарованості. – Вип. 11. – С. 199–208.
 8. Мушегов О. М. Особливості самоефективності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. М. Мушегов // Організаційна психологія. Економічна психологія. Науковий журнал / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – 2016. – № 2–3 (5–6). – С. 97–103.
 9. Становлення особистісної ефективності учнів в онтогенетичному вимірі : монографія / Г. О. Балл, М. Т. Дригус, Н. І. Мусяка, І. В. Яворська-Ветрова ; за ред. М. Т. Дригус. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 161 с.
 10. Сикорский И. А. Психологические основы Воспитания и Обучения / И. А. Сикорский. – К., 1909. – 112 с.
 11. Фалькова І. М. До проблеми розвитку творчої самоефективності особистості студентської молоді у контексті ідей

Г. С. Костюка / І. М. Фалькова // Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи : збірник наукових матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. (17 травня 2017 р., м. Полтава). – Полтава : Видавець Шевченко Р. В., 2017. – С. 192–194.

12. Яворська-Ветрова І. В. Рефлексія як механізм становлення особистісної ефективності [Електронний ресурс] / І. В. Яворська-Ветрова // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – 2015. – Вип. 20 (2). – С. 192–198. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2015_20\(2\)_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2015_20(2)_30).

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bondarchuk O. I. Orhanizacijno-profesijni osoblyvosti samoefektyvnosti kerivnykiv osvitnih orhanizacij / O. I. Bondarchuk // 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, 2015. – Vyp. 27. – S. 57–69.
2. Drygus M. T. Problema osobystisnoi' efektyvnosti u konteksti naukovoї spadshhyny H. S. Kostjuka / M. T. Drygus // Problemy suchasnoi' psihologii' : Zbirnyk naukovyh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. – Kam'janec'-Podil's'kyi : Aksioma, 2016. – Vyp. 33. – S. 148–161.
3. Drygus M. T. Koncepcija psihichnogo rozvytku H. S. Kostjuka u paradygmi osobystisnoi' efektyvnosti / M. T. Drygus // Aktual'ni problemy psihologii' : Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny. – T. IX: Zagal'na psihologija. Istorychna psihologija. Etnichna psihologija. – Vyp. 9. – K. : Talkom, 2016. – S. 187–194.
4. Kostjuk G. S. Navchal'no-vyhovnyj proces i psihichnyj rozvytok osobystosti / Grygorij Sylovych Kostjuk ; za red. L. M. Prokolijenko. – K. : Radjans'ka shkola, 1989. – 608 s.
5. Kremen' V. G. Vstup / V. G. Kremen' // Naukove zabezpechenja rozvytku osvity v Ukrai'ni: aktual'ni problemy teorii' i praktyky (do 25-richchja NAPN Ukrai'ny) : Zbirnyk naukovyh prac'. – K. : Vydavnychyj dim «Sam», 2017. – S. 6–7.

6. Maksymenko S. D. Osobystist': prognoz rozvytku i zhyttjevyj shljah / S. D. Maksymenko // Psychologichne oposeredkuvannja pedagogichnyh vplyviv na rozvytok osobystisnoi' aktyvnosti v osvith'omu prostori : metod. rekom. / S. D. Maksymenko [ta in.]; Instytut psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny. – K. : DP «Informacijno-analitychne ahentstvo», 2008. – S. 4–35.
7. Musijaka N. I. Doslidzhennja stanovlennja ocinkovyh stavlen' jak mehanizmu osobystisnoi' efektyvnosti shkoljara / N. I. Musijaka // Aktual'ni problemy psihologii' : Zbirnyk naukovykh prac' Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2015. – T. VI. Psihologija obdarovanosti. – Vyp. 11. – S. 199–208.
8. Mushegov O. M. Osoblyvosti samoefektyvnosti pedagogichnyh pracivnykiv zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv / O. M. Mushegov // Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Naukovi zhurnal / za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – 2016. – № 2–3 (5–6). – С. 97–103.
9. Stanovlennja osobystisnoi' efektyvnosti uchniv v ontogenechnomu vymiri : monografija / G. O. Ball, M. T. Drygus, N. I. Musijaka, I. V. Javors'ka-Vjetrova ; za red. M. T. Drygus. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – 161 s.
10. Sikorskij I. A. Psihologicheskie osnovy Vospitanija i Obuchenija / I. A. Sikorskij. – K., 1909. – 112 s.
11. Fal'kova I. M. Do problemy rozvytku tvorchoi' samoefektyvnosti osobystosti students'koi' molodi u konteksti idei G. S. Kostjuka / I. M. Fal'kova // Psychologichni koordynaty rozvytku osobystosti: realii' ta perspektyvy : Zbirnyk naukovykh materialiv II Vseukr. nauk.-prakt. konf. (17 travnja 2017 r., m. Poltava). – Poltava : Vydavec' Shevchenko R. V., 2017. – S. 192–194.
12. Javors'ka-Vjetrova I. V. Refleksija jak mehanizm stanovlennja osobystisnoi' efektyvnosti [Elektronnyj resurs] / I. V. Javors'ka-Vjetrova // Zbirnyk naukovykh prac' : filosofija, sociologija, psihologija. – 2015. – Vyp. 20 (2). – S. 192–198. – Rezhym dostupu : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2015_20\(2\)_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2015_20(2)_30).

Received March 2, 2018

Revised March 26, 2018

Accepted April 18, 2018

СВІДОМІСТЬ ЯК «ГРАНИЧНЕ ПОНЯТТЯ»

Kalishchuk S. M. Consciousness as «limiting concept» / S. M. Kalishchuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2018. – P. 102–115.

S. M. Kalishchuk. Consciousness as «limiting concept». The article justifies the need for creation of the ontological models of consciousness of the personality with allocation and comparison of the main directions of research: philosophical, natural scientific, psychological. We describe the basic trajectories of the research of consciousness: panorama as the consciousness «with the world»; the choice of certain foreshortening of the research; disclosure of the internal content, functions and signs of consciousness.

The article presents philosophical angle of the research of consciousness as limiting reality. The internal space of historical and philosophical knowledge of phenomenology of consciousness is constructed and the process of receiving and accumulation of philosophical knowledge of consciousness is described. The dichotomy of continuous «stream» and discreteness of consciousness is showed as external contradiction and internal principle of stable and dynamic property of consciousness which promote understanding of all three of its forms: consciousness «about the world», consciousness «in the world» and consciousness «with the world».

The approaches, research tasks and ideas which act as manifestation of a process dynamic aspect of philosophical knowledge of such phenomenon as consciousness are presented where it is shown not only versatility of the research tasks, but also interaction of the alternative options and certain competition of the scientific programs.

The main coordinates of the research field of consciousness are suggested; they allow displaying substantial aspect of philosophical knowledge of the phenomenon of consciousness and structural conceptualization of plane structure of consciousness, its substantial and functional characteristics and typical signs. The cognitive symbolic analysis of evolution of consciousness is presented in the article.

The interpretation of consciousness is suggested from the point of view of an external position as ensuring «experience of distinction», discrete catching and recognition of the existing signs and manifestations of external from the point of view of an internal position, as manifestation of human light spectrum, manifestation of essential structure of experiences.

Key words: consciousness, historical and philosophical knowledge, meaning, structure, functions, consciousness signs.

С. М. Каліщук. Свідомість як «граничне поняття». Обґрунтовано необхідність побудови онтологічних моделей свідомості особистості з виокремленням і порівнянням основних дискурсів дослідження: філософського, природничо-наукового, психологічного. Окреслено базові траєкторії дослідження свідомості: панорамність як свідомість «зі світом»; обрання певного ракурсу дослідження; розкриття внутрішнього змісту, функцій та ознак свідомості.

Представлено філософський ракурс дослідження свідомості як граничної реальності. Побудовано внутрішній простір історико-філософського пізнання феноменології свідомості й окреслено процес отримання і накопичення філософського знання про свідомість. Показано дихотомію безперервного «поток» і дискретності свідомості, як зовнішнього протиріччя та внутрішньої засади стабільно-динамічної властивості свідомості, що задовольняють умові бачення та розуміння всіх трьох її іпостасей, а саме: свідомість «про світ», свідомість «у світі» та свідомість «зі світом».

Наведено підходи, дослідницькі завдання й ідеї, що виступають проявом процесуально-динамічного аспекту філософського пізнання феномену «свідомість», у якому проявляється не тільки багатоплощинність дослідницьких завдань, але й взаємодія альтернативних варіантів і певна конкуренція наукових програм.

Запропоновано головні координати дослідницького поля свідомості, які дають змогу відобразити змістовний аспект філософського пізнання феномену «свідомість», структурну концептуалізацію площинної будови свідомості, змістовні та функціональні її характеристики, типові ознаки. Наведено когнітивно-символічний аналіз еволюції свідомості.

Запропоновано трактування свідомості із зовнішньої позиції як забезпечення «досвіду розрізнення», дискретного схоплення та взнавання сутнісних ознак і проявів зовнішнього та з внутрішньої позиції, як прояв людського випромінювання, прояв суттєвої структури переживань.

Ключові слова: свідомість, історико-філософське пізнання, зміст, структура, функції, ознаки свідомості.

Постановка проблеми. Об'єктивне дослідження психологічних явищ потребує вирішення питання їх опису за допомогою тих або інших понять. Прагнення дослідників до об'єктивного виразу сутності свідомості призводить до зміщення понять: від понять повсякденного досвіду до парціально-парадигмальних. Тому актуальним виступає, по-перше, окреслення поля аналітико-синтетичного процесу понятійної операціоналізації категорії «свідомість» у цілісній сукупності поєданого аналізу, виявлення колоцентричних ґрунтовних елементів і водночас конкретизування й предметне означення загального пошукового простору дослідження свідомості [6]. По-друге, важливою видається побу-

дова онтологічних моделей свідомості особистості з виокремленням і порівнянням основних дискурсів її дослідження: філософського, природничо-наукового та психологічного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Категорія «свідомість» як елемент дослідницького апарату психології виступає системною моделлю. Однак системний аналіз категорії «свідомість» призводить до такого ускладнення досліджуваної ознаки, за якого досліджуваний феномен стає недоступним для аналізу. Використання теорії множинності моделей і принципу зовнішнього доповнення К. Геделя дало змогу встановити категорії, що оформлюють зовнішні критерії та забезпечують понятійну «стабілізацію» моделі свідомості [6]. Виявлені поняття: «увага», «емоція», «одночасні можливості», «текст», «смісл», «картина світу» і «досвід» гіпотетично прийняті, з одного боку, як міра необхідності та достатності опису категорії «свідомість», а з іншого – як міра множинності вірогідних концептуальних проєкцій досліджуваної площини феномену свідомості [6].

Свідомість, за образом висловом В. П. Зінченка, «виступає як кристал-багатогранник» [16, с. 11], що вже своєю об'ємністю та багатогранністю задає певну траєкторію свого дослідження. Це може бути:

1. Панорамність - свідомість «зі світом», як обсяжний екологічний лад, «перцептуальне з'єднання» «тут» і «там» (Дж. Гібсон).

2. Обрання певної грані «кристала» – філософської, фізичної, загальнопсихологічної, нейропсихологічної, психофізіологічної, когнітивної, феноменологічної, трансперсональної, культурологічної, релігійної, езотеричної тощо.

3. Внутрішній зміст – буттєві, рефлексивні, духовні шари свідомості та їх складові й поліваріативність контурів функціональної структури свідомості.

Мета статті – дослідити свідомість як «граничне поняття» з обґрунтуванням необхідності побудови онтологічних моделей свідомості особистості з виокремленням та порівнянням основних дискурсів дослідження: філософського, природничо-наукового, психологічного.

Виклад основного матеріалу. Стан філософських розробок ґрунтовних психологічних питань Д. Клейн правомірно називав «філософською антиципацією психологічних знань» [8]. Багато століть розуміння свідомості було справою винятково філософії. Слід зауважити, що філософський аналіз суттєвих характеристик

тик свідомості, за словами М. К. Мамардашвілі, як «гранично-го поняття філософії, такої, про що б вона не була», відбувався упродовж усієї історії філософії [10, с. 3].

Серед філософських теорій, у рамках яких досліджувалась феноменологія свідомості, спираючись на роботи С. Пріста та М. К. Мамардашвілі, можна виокремити такі [13; 10].

1. Матеріалізм: свідомість безпосередньо пов'язана з фізичними та фізіологічними процесами (Анаксимен, Геракліт, Ю. Плейс, Д. Девідсон, Т. Хондріх).

2. Суб'єктивний ідеалізм: свідомість передує об'єктивній реальності у вигляді індивідуальної свідомості (Сократ, І. Г. Фіхте).

3. Об'єктивний ідеалізм: свідомість існує до і незалежно від матеріального світу у вигляді певної «об'єктивної ідеї», «розуму» (Г. Гегель, І. Кант, Д. Берклі).

4. Епіфеноменалізм: свідомість є проявом рухів безкінечної множини природних тіл, у силу того, що є фізичні причини ментальних подій, але немає ментальних причин фізичних подій (Т. Гоббс, Т. Гекслі).

5. Дуалізм: свідомість – це те, чим ви є, а тому свідомість – це душа, яка безсмертна і являє собою «внутрішню форму живого тіла» та реалізує його сутність і водночас свідомість – це щось відмінне від тіла, тому що тіло смертне (Платон, Р. Декарт, Аристотель, Ф. Аквінський, К. Поппер, Дж. Екклз).

6. Логічний біхевіоризм: свідомість як доступна загальному спостереженню тілесна поведінка (К. Гемпель, Г. Райл, Л. Вітгенштейн).

7. Функціоналізм: свідомість – це ментальні стани, що виконують каузальну (функціональну) роль певного роду (Х. Патнем, Д. Льюїс).

8. Двохаспектна теорія: відмінність між ментальним і фізичним не є онтологічно фундаментальною, проведення цієї відмінності залежить або від існування, або від нашого попереднього знання про деяку субстанцію, або від сутності, яка сама по собі є ні ментальною, ні фізичною, або є одночасно й ментальною, і фізичною (Б. Рассел, П. Стросон, Б. Спіноза).

9. Феноменологічні теорії знання: елементами структури свідомості виступають ментальний акт, його зміст, інтенціональність (Ф. Brentano, Е. Гуссерль).

Підводячи висновки аналізу філософських доктрин у дослідженні свідомості, Г. Хант указує, що ідеалізм ставить на перше

місце критерії першої особи, тоді як матеріалізм пояснювальним принципом заявляє критерії третьої особи, а саме: «мозок» уподібнюється «іншому» [16, с. 57]. Паралелізм, інтераціоналізм та еkleктицизм виступають різновидами дуалізму розуму та мозку, як внутрішньо притаманного розподілу, який у реальності зовсім не співпадає з дійсним досвідом людини про саму себе.

Звертаючи увагу на складність осягнення свідомості, М. Мамардашвілі наголошував: «Свідомість – це парадоксальність, до якої неможливо звикнути, ... вона не підлягає теоретизації» [11, с. 69]. Але, незважаючи на це, дослідники щоразу прагнули довести вірність власних наукових пошуків, поклалися на свій шлях пізнання та керувалися отриманими парціальними результатами. Ф. Шандор звертає увагу на дві особливі риси свідомості [17, с. 74]. По-перше, свідомість представлена як безперервний «потік» станів і подій та зв'язків між ними, а не як сукупність статичних об'єктів і їх взаємовідносин. Це підкреслював Е. Гуссерль: «Для дослідження свідомості було б безумством застосовувати ту саму методику формування понять і суджень, яка зазвичай використовується в об'єктивних точних науках. Життя свідомості знаходиться у стані постійного потоку, і будь-яке *cogito* є плінним, тому тут неможливо зафіксувати останні елементи та відношення» [4, с. 16]. По-друге, феноменальна послідовність і безперервність дій свідомості має виразну дискретну якість. М. К. Мамардашвілі зауважував: «Ми можемо сказати, що ці змістовні факти свідомості дискретні. Ми не міркуємо безперервно і не усвідомлюємо безперервно. Дискретність свого свідомого існування ми довільно накладаємо на факт змістовності свідомості» [11, с. 69].

Слід зауважити, що дихотомія безперервного «поток» і дискретності свідомості, як зовнішнє протиріччя та внутрішня засада стабільно-динамічної властивості свідомості, задовольняє умові бачення та розуміння всіх трьох її іпостасей, а саме: свідомості «про світ», свідомості «у світі» та свідомості «зі світом» і слугує основою їх поступової зміни або кризового «перезавантаження».

Визначаючи загальне тематичне поле феноменології свідомості, М. Хайдеггер аналізує сутнісні характеристики свідомості та розглядає чотири її дефініції, надані Е. Гуссерлем, а саме: «іманентне буття», «абсолютно дане буття», «абсолютне буття, яке не потребує предметів трансцендентного буття» та «чисте буття як сутнісне буття переживань» [4].

Формулювання «буття як іманентного» не розкриває, на думку М. Хайдеггера, сутності буття, в силу того, що іманентність тут визначає не суще, а лише стосунки та змістовне взаємопроникнення, хоча й передбачає відношення між тим, що рефлектує, та рефлектуючими актами свідомості. Іманентність не є визначенням сущого в аспекті його буття, а є відношенням між сутністю та буттям усередині «регіону» переживань (свідомості). «Це буттєве відношення у сфері сущого, буття одного в іншому. А не буття як таке» [15, с. 111].

У дефініції Е. Гуссерля свідомості як «абсолютно даного буття», на думку М. Хайдеггера, розкривається не суще, а буття одного сущого «регіону переживань» у якості «предмета для іншого». Переживання існують безпосередньо і схоплюються «самі по собі». Сущє виявляється можливим предметом рефлексії [15, с. 112].

Визначення свідомості як «абсолютної даності» трактується Е. Гуссерлем як замкнений на собі іманентний потік, для буття якого не потрібні предмети трансцендентного світу», отже, свідомість абсолютна, все інше – умовне. Переживання представлені іманентно, все інше тільки репрезентує себе у свідомості. Свідомість у смислі абсолютного визначає перевагу суб'єктивності перед об'єктивністю. Але М. Хайдеггер підкреслює, що трансцендентний світ конститує існування свідомості. Реальність потребує буття свідомості як першооснови [115, с. 112–113].

Формулювання свідомості як «сутнісного буття переживань» ґрунтується на її інтерпретації як ідеальної, сутнісної структури переживань та інтенціональності. Свідомість називається Е. Гуссерлем «чистою», в силу того, що в ній не приймається у розрахунок будь-яка реальність або реалізація. Свідомість є такою виключно за своїм буттєвим змістом. Тому, вважає М. Хайдеггер, необхідно «виходити з природної установки, тобто із сущого» як першоджерела та першопричини [15, с. 115].

Отже, головними координатами дослідницького поля свідомості, за М. Хайдеггером, виступають такі [15, с. 114]:

- 1) свідомість має якість інтенціонального буття;
- 2) свідомість – це не конкретизація переживань, а їх суттєва структура;
- 3) свідомість – це не реальне буття переживань, а ідеальне буття та акти рефлексії, які, в свою чергу, спрямовані на акти переживання;

4) свідомість – це переживання у смислі родової загальності, яка визначає певний клас переживань або їх певний структурний взаємозв'язок;

5) свідомість включена у буттєву визначеність «конкретної суті, іменованої людиною» (М. Хайдеггер).

Актуалізуючи питання про відношення суб'єкта та зовнішнього об'єкта, зокрема: предметного поля або світу взагалі, М. К. Мамардашвілі та О. М. П'ятигорський визначали свідомість як те, що не може бути розглянуто у психіці об'єктивно, але, одночасно з цим, якісним станом свідомості є те, що являється нам поза свідомістю [10; 14]. Відповідями на питання про співвідношення між досвідом особистості та її переживаннями, рефлексією і діями виступають тлумачення Л. Вітгенштейна та М. Хайдеггера. Свідомість може нерозривно бути пов'язаною з помилковим уявленням про «особистісний» характер досвіду, як на це вказує Л. Вітгенштейн [2]. Або свідомість виступає «дихотомією між суб'єктом та об'єктом, розумом і світом» (М. Хайдеггер). Внутрішня природа свідомості, за Л. Вітгенштейном, це символічний досвід, який за своєю суттю є діалогічним і «самовідносним». Критерії першої та третьої особи являють собою формально нероздільні функціональні фази символічної діяльності. Їх з'єднані асиметрії створюють континуум, у якому людина упорядковує різноманітні «форми життя». За М. Хайдеггером, «суб'єктивність та об'єктивність у рівній мірі дані через посередництво символічного модусу «тут-буття» (Dasein), а інтенціональність ні об'єктивна, ні суб'єктивна... Для Dasein немає нічого зовнішнього, а тому абсурдно говорити і про внутрішнє» [15, с. 65–66].

Внутрішній простір історико-філософського пізнання феноменології свідомості та реальний процес отримання і накопичення знань про свідомість, які детерміновані сукупністю різних чинників і різних ідей, що розгортаються в ході зіткнення й взаємодії альтернативних варіантів, свідчать, за словами В. П. Зінченка, про надзвичайно «широкий діапазон місць, у яких може знаходитися свідомість» [16, с. 9]. Підтвердженням цього постулату виступають філософські ідеї про:

- простір «між» (М. Бубер);
- поліфонію й діалогізм свідомості та про участь мислення й свідомості в бутті (М. М. Бахтін);
- символічну природу свідомості (П. О. Флоренський);
- світ перцепції та «відчуття смислу» (Г. Хант);

- «розрізнення себе у моментах» як начало рефлексії (В. П. Зінченко);
- свідомість як час (А. Бергсон);
- свідомість як простір (А. Мінделл);
- свідомість як розрізнення (В. Молчанов).

Наведені підходи, дослідницькі завдання та ідеї виступають проявом процесуально-динамічного аспекту філософського пізнання феномену «свідомість», у якому проявляється не тільки багатоплощинність дослідницьких завдань, але й взаємодія альтернативних варіантів і певна конкуренція наукових програм.

Відображенням змістовного аспекту філософського пізнання феномену «свідомість» є підходи А. В. Іванова, В. Малахова, Г. Горака, В. Молчанова [5; 9; 3; 12]. А. В. Іванов пропонує будову свідомості у формі кола, розділеного на чотири сфери:

- тілесно-перцептивні здібності: відчуття, сприйняття й уявлення;
- логіко-понятійна сфера як здатність проникати в сутнісні аспекти об'єктів, виробляти істинне знання про них. Це сфера загальних понять, аналітико-синтетичних розумових операцій і логічних обґрунтувань;
- емоційна сфера як поле особистісних, суб'єктивно-психологічних переживань, спогадів, передчуттів щодо ситуацій і подій. Її увиразнюють інстинктивно-ефектні стани, емоції та почуття, які характеризуються більшою виразністю, усвідомленістю і наявністю образно-візуальної складової;
- ціннісно-сміслова сфера, представлена мотивами діяльності та духовними ідеалами особистості, а також здібностями до їх формування і творчого розуміння у формі фантазії, продуктивної уяви, інтуїції [5, с. 131].

Це приклад структурної концептуалізації площинної будови свідомості.

Змістовні й функціональні характеристики свідомості упереджено у визначенні В. Малахова: «свідомість ... характеризується здатністю людини внутрішньо дистанціюватися від наявної дійсності й шляхом її ідеального відображення пізнавати, контролювати і прогнозувати процеси, які у ній відбуваються» [9, с. 221].

Г. Горак виокремлює типові ознаки свідомості, а саме: «активне, конструктивне ставлення до дійсності, культурний зміст, оперування смислами, значеннями, символами, почуттєва наповненість (думка існує на емоційному тлі, що відповідно забарв-

лює її» [3, с. 92–93], що певною мірою співпадає з інваріантами, виявленими нами у ході понятійної операціоналізації категорії «свідомість» [6].

Аналізуючи різні філософські дослідницькі завдання, В. Молчанов окреслює основні підходи до розуміння свідомості [12]:

- свідомість як відбиття;
- свідомість як спонтанна творча активність (конструювання, соціальні експерименти);
- свідомість як зумовленість: причинна (тілом або практикою) та функціональна (соціальними зв'язками, тілом, практикою, відношеннями);
- свідомість як пошук та розуміння смислу.

Отже, із загальнотеоретичного філософського погляду, спроба концептуалізації свідомості та її потенційних перетворень відображає здатність людини почувати себе реальною і присутньою разом з іншими у загальному світі, не виключаючи соціальний його контекст, не відокремлюючись від об'єктного світу і не залишаючись у відособленій позиції. Це зумовлює можливість створення власного «Я», яке не існує незалежно, але являє собою результат «нашого власного структурного сполучення» (Сантьяго) із зовнішнім і внутрішнім світом [7, с. 315].

Когнітивно-символічний аналіз еволюції свідомості представлено у поглядах І. О. Бескової [1]. Те положення, що світ може бути розглянутим із позицій двох глобальних філософських концепцій: матеріалізму й ідеалізму є, на думку І. О. Бескової, наслідком здійсненої трансформації світу і людини, а саме: дисоціації сутнісно заданої «єдиної речовини» «матерія-свідомість», яка була первісно неподільною й у якій втілено таку унікальну структуру, як «людина». Автор виокремлює у загальній картині еволюційного процесу два етапи: цілісний – до трансформації світу і диференційований – після трансформації. Перший етап характеризується реліктовою взаємодією зі світом, неподільністю та гармонійністю, єдністю людини і світу, проявом «свідомості як універсальної сили», пізнанням як проживанням у собі. На другому етапі людина не втрачає остаточно здібність до реліктової взаємодії зі світом, але змінюється її попередній спосіб існування у світі, попереднє буття у світі, свідомість починає виконувати адаптивну роль [1, с. 33]. Другий етап став можливим завдяки поступовому розвитку функцій самосвідомості, які

автоматично руйнують цілісність відчуження людини у світі. «Як тільки ти усвідомлюєш те, що відбувається, воно більше не відбувається» (Д. Т. Судзукі).

«Ми дійсно, – вказує І. О. Бескова, – одержали гарний опис світу з дуже потужними пояснювальними можливостями (ідеалістичними та матеріалістичними) тому, що наш світ саме такий: розколотий, розірваний, поділений на протилежності, що виключають одна одну» [1, с. 58]. Цей глобальний розподіл і поляризація є результатом трансформації світу і природи людини. Трансформація, згідно І. О. Бескової, включає декілька послідовних шарів:

➤ зміна у внутрішній природі людини (дисоціація на «нематеріальну свідомість і несвідому матерію»; розум і тіло; внутрішні образи та мисленнєву реконструкцію предметів як джерело формування зовнішнього образу предметів);

➤ зміна у сприйнятті світу з його протилежностями, в силу того, що безпосередньо та викривлено сприймається тільки зовнішній бік об'єктів;

➤ зміна у відношеннях зі світом і самим собою, які традиційно вибудовують об'єкти як цілісні та гармонійні у протидії людині, яка завжди дисоційована і продукує конфлікт.

На питання: «Як породжується свідомість?» І. О. Бескова відповідає, що «людська свідомість народжується в той момент, коли людина вбирає до себе, проживає в собі те, що ... розриває її внутрішній світ настільки, що повністю змінюється її сутність за рахунок зміни речовини-носія, у якому втілена структура «людина». Відтепер сама вона складається з матерії й свідомості, тіла і душі, добра й зла. І світ довкола неї і для неї виявляється таким самим: у ньому є одушевлені істоти й неживі предмети; форми та їхній зміст; гарне й погане; прийняте і те, що не приймається» [1, с. 59]. Як результат, здійснюється самоформування людини у процесі еволюції, виділення, продукування з себе власної «сили» як відповідь на виклик життєвої ситуації. Тієї власної «сили», покликаної забезпечити внутрішню рівновагу людини, «стабілізувати структуру в нових умовах переваги тенденції до розпаду» (І. О. Бескова). Саме ця «сила» називається автором свідомістю. Зміст, структура та функції свідомості у своїй цілісності дають змогу забезпечити:

1) опосередковане визнавання суті предметів через вибудовування ланцюга причинно-наслідкових зв'язків у «нематеріалізованій свідомості»;

2) виконання функції компенсації відцентрових тенденцій і функції бути пов'язаною з «Я», із самістю, що консолідує всі складові частини «Я»;

3) обмеження потоку інформації (зменшення обсягу сприйняття), але збільшення тиску на предмет уваги, «пробиття» зовнішньої оболонки, що відокремлювала від предмета (збільшення інтенсивності впливу).

Основними ознаками та функціями свідомості, за І. О. Бесковою, виступають: абсолютно нематеріальна сила; забезпечення пошуку визначення суті об'єктів; забезпечення цілісності за рахунок утримання від розпаду дисоційованої природи людини, яка складається з різноманітних субособистостей, протиріч, дихотомічних потягів, потреб, інтенцій тощо; прояв людського випромінювання, що виражається в активності та «проникаючій» здібності [1].

Висновки. Філософський ракурс дослідження свідомості являє собою дослідження досвіду свідомості як граничної реальності. Суттєвим проявом такого досвіду виступає можливість і дійсність рефлексії, що базується, по-перше, на «розрізненні» як засаді розуміння та формування ментального досвіду «Я», а, по-друге, на подальшій побудові плинних понять, моделей, схем та образів зовнішнього і внутрішнього світів. Отже, свідомість можна трактувати із зовнішньої позиції як забезпечення «досвіду розрізнення» (В. П. Зінченко), дискретного схоплення та визнавання сутнісних ознак і проявів зовнішнього та з внутрішньої позиції – як прояв людського випромінювання, прояв суттєвої структури переживань.

Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є одержання до суб'єктивного аналізу свідомості об'єктивних наук (природничих наук про матеріальний світ і його закони) та пошук відповідей на питання про природу («Що являє собою свідомість?») та її характерні особливості («Як здійснюється випромінювання свідомості, внутрішнє дистанціювання від наявної дійсності та розрізнення?»). Кількість теорій, як дедуктивних, так й індуктивних, зростає, але це не унеможливило розуміння і знаходження способів вирішення проблеми, якщо знаходяться засади, які на вищому рівні порядку концептуально оформлюють та ґрунтовно пояснюють складний досліджуваний феномен.

Список використаних джерел

1. Бескова И. А. Эволюция и сознание: (когнитивно-символический анализ) / И. А. Бескова. – М. : ИФ РАН, 2001. – 179 с.

2. Вітгенштайн Л. Tractatus Logico-Philosophicus. Філософські дослідження / Л. Вітгенштейн ; [пер. Є. Поповича]. – Київ : Основи, 1995. – 265 с.
3. Горак Г. І. Філософія: [курс лекцій] / Г. І. Горак. – К. : Вілбор, 1997. – 272 с.
4. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – М. : Академический проект, 2009. – 486 с.
5. Иванов А. В. Мир сознания : [монография] / А. В. Иванов. – Барнаул : Алтайский дом печати, 2000. – 432 с.
6. Каліщук С. М. Логіко-предметний зміст категорії «свідомість» / С. М. Каліщук // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Вип. 6. – Т. 1. – Херсон, 2016. – С. 57–62.
7. Капра Ф. Паутина жизни / Ф. Капра. – София : Гелиос, 2002. – 335 с.
8. Клейн Д. Історія наукової психології, її походження та філософські засади / Д. Клейн. – К. : Наукова думка, 1970. – 186 с.
9. Малахов В. А. Етика : [курс лекцій] / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 2000. – 348 с.
10. Мамардашвили М. К. Сознание как философская проблема / М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1990. – № 3. – С. 3–18.
11. Мамардашвили М. К. Стрела познания: набросок естественно-исторической гносеологии / М. К. Мамардашвили. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 296 с.
12. Молчанов В. Сознание и различие / В. Молчанов // Проблема сознания: разные ракурсы (Материалы конференции «Проблема сознания: традиции и современность», 24 апреля 2014 года, г. Ростов-на-Дону). – Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет ; DirectMEDIA, 2014. – С. 36–42.
13. Прист С. Теории сознания / С. Прист. – М. : Идея-Пресс ; Дом интеллектуальной книги, 2000. – 288 с.
14. Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом языке / А. М. Пятигорский. – М. : Прогресс, 1982. – С. 67.
15. Хайдеггер М. Прологомены к истории понятия времени / М. Хайдеггер. – Томск : Водолей, 1998. – 384 с.
16. Хант Г. О природе сознания. С когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения / Г. Хант. – М. :

АСТ ; Институт трансперсональной психологии ; Издательство К. Кравчука, 2004. – 555 с.

17. Шандор Ф. Проблема свідомості в сучасному філософському дискурсі / Ф. Шандор // Вища освіта України. – 2011. – № 2. – С. 73–79.

Список використаних джерел

1. Beskova I. A. Jevoljucija i soznanie: (kognitivno-simvolicheskiy analiz) / I. A. Beskova. – М. : IF RAN, 2001. – 179 с.
2. Vitgenshtajn L. Tractatus Logico-Philosophicus. Filososfs'ki doslidzhennja / L. Vitgenshtejn ; [per. Je. Popovycha]. – Kyi'v : Osnovy, 1995. – 265 s.
3. Gorak G. I. Filosofija : [kurs lekcij] / G. I. Gorak. – K. : Vilbor, 1997. – 272 s.
4. Gusserl' Je. Idei k chistoj fenomenologii i fenomenologicheskoy filosofii / Je. Gusserl'. – М. : Akademicheskij proekt, 2009. – 486 s.
5. Ivanov A. V. Mir soznaniya : [monografija] / A. V. Ivanov. – Barnaul : Altajskij dom pečati, 2000. – 432 s.
6. Kalishhuk S. M. Logiko-predmetnyj zmist kategorii' «svidomist'» / S. M. Kalishhuk // Naukovyj visnyk Hersons'kogo derzhavnogo universytetu. Serija «Psychologichni nauky». – Vyp. 6. – T. 1. – Herson, 2016. – S. 57–62.
7. Kapra F. Pautina zhizni / F. Kapra. – Sofija : Gelios, 2002. – 335 s.
8. Klejn D. Istorija naukovoi' psihologii', i'i' pohodzhennja ta filososfs'ki zasady / D. Klejn. – K. : Naukova dumka, 1970. – 186 s.
9. Malahov V. A. Etyka : [kurs lekcij] / V. A. Malahov. – K. : Lybid', 2000. – 348 s.
10. Mamardashvili M. K. Soznanie kak filososfskaja problema / M. K. Mamardashvili // Voprosy filosofii. – 1990. – № 3. – S. 3–18.
11. Mamardashvili M. K. Strela poznaniya: nabrosok estestvenno-istoricheskoy gnoseologii / M. K. Mamardashvili. – М. : Shkola «Jazyki russkoj kul'tury», 1996. – 296 s.
12. Molchanov V. Soznanie i razlichie / V. Molchanov // Problema soznaniya: raznye rakursy (Materialy konferencii «Problema soznaniya: tradicii i sovremennost'», 24 aprelja 2014 goda, g. Rostov-na-Donu). – Rostov-na-Donu : Juzhnyj federal'nyj universitet ; DirectMEDIA, 2014. – S. 36–42.

13. Prist S. Teorii soznaniya / S. Prist. – M. : Ideja-Press ; Dom intelektual'noj knigi, 2000. – 288 s.
14. Pjatigorskij A. M. Simvol i soznanie. Metafizicheskie rassuzhdeniya o soznanii, simvolike i jazyke / A. M. Pjatigorskij. – M. : Progress, 1982. – S. 67.
15. Hajdegger M. Prolegomeny k istorii ponjatija vremeni / M. Hajdegger. – Tomsk : Vodolej, 1998. – 384 s.
16. Hant G. O prirode soznaniya. S kognitivnoj, fenomenologicheskij i transpersonal'noj toček zrenija / G. Hant. – M. : AST ; Institut transpersonal'noj psihologii ; Izdatel'stvo K. Kravchuka, 2004. – 555 s.
17. Shandor F. Problema svidomosti v suchasnomu filosofov'komu dyskursi / F. Shandor // Vyshha osvita Ukrai'ny. – 2011. – № 2. – S. 73–79.

Received March 6, 2018

Revised March 29, 2018

Accepted April 24, 2018

УДК 159.922.6

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.115-127

L. V. Klochek
klochekl55@i.ua

VALUE-BASED SELF-REGULATION AS A MECHANISM FOR DEVELOPMENT OF SOCIAL JUSTICE IN PEDAGOGICAL INTERACTION

Klochek L. V. Value-based self-regulation as a mechanism for development of social justice in pedagogical interaction / L. V. Klochek // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 115–127.

L. V. Klochek. Value-based self-regulation as a mechanism for development of social justice in pedagogical interaction. The article presents the results of the theoretical and empirical study of a teacher's value-based self-regulation as a mechanism for development of social justice in pedagogical interaction. Psychological mechanisms are defined as methods of qualitative transformations of the teacher's personality that affect the

structure of his axiological sphere, activate the process of appearance and development of the personal formation of social justice. Value-based self-regulation acts as a psychological mechanism, which, in the conditions of pedagogical activity, launches the process of regulation of the actions by a teacher's personality in relation to each student in accordance with generally accepted norms of justice in the educational environment. It is evidenced that the teacher's regulation of his actions takes place not only taking into account the external attributes of pedagogical activities. According to them, a teacher adjusts the internal manifestations of his personality, critically evaluates his qualities and actions, correlates them with socially recognized values and norms, makes qualitative transformations in his axiological sphere. The empirical study of the mechanism of value-based self-regulation among teachers showed that it is developed to a greater extent among experienced teachers having a pedagogical experience of 21 years and above. This is manifested in the awareness of their own dominant values, among which social justice takes the lead and asserts the teacher in the belief to act justly in the interaction with students. In contrast, among young teachers whose professional experience does not exceed 5 years, the mechanism of social justice is developed the least, due to the lack of professional experience and it is displayed in underdeveloped skills of regulation of their manifestations in interaction with students in accordance with social and professional values.

Key words: social justice, personal value, pedagogical interaction, just actions.

Л. В. Ключек. Ціннісна саморегуляція як механізм розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. У статті презентовано результати теоретичного й емпіричного дослідження ціннісної саморегуляції вчителя як психологічного механізму розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Психологічні механізми визначаються як способи якісних перетворень особистості вчителя, що торкаються структури його ціннісної сфери, активізують процес появи та розвитку особистісного утворення соціальної справедливості. Ціннісна саморегуляція виступає психологічним механізмом, який в умовах педагогічної діяльності запускає процес регулювання особистістю вчителя своїх дій стосовно кожного учня відповідно до загальновизнаних в освітньому середовищі моральних норм. Аргументовано доведено, що регуляція вчителем своїх дій відбувається не тільки з урахуванням зовнішніх атрибутів педагогічної діяльності. Відповідно до них педагог корегує внутрішні прояви власної особистості, критично оцінює свої якості та дії, співвідносить їх із соціально визнаними цінностями й нормами, здійснює якісні перетворення у своїй ціннісній сфері. Емпіричне дослідження механізму ціннісної саморегуляції у педагогів показало, що найбільшою мірою він розвинений у досвідчених учителів, які мають педагогічний стаж понад 21 рік. Це виявляється в усвідомленні власних

домінантних цінностей, серед яких провідне місце займає соціальна справедливість, і утверджує педагога в переконанні завжди вчиняти справедливо у взаємодії з учнями. На противагу, в молодих учителів, професійний стаж яких не перевищує 5 років, механізм соціальної справедливості розвинений найслабше, що пояснюється наявністю незначного професійного досвіду та виявляється у недостатньо сформованих навичках регулювання своєї поведінки у взаємодії з учнями відповідно до соціальних і професійних цінностей.

Ключові слова: соціальна справедливість, особистісна цінність, педагогічна взаємодія, справедливі дії.

The formulation of the research problem. The processes that take place in the modern world determine topicality of the study of social justice problem in pedagogical interaction: when an average person defends his dignity, achieving deserved reward and social recognition for the results of his activities. School is a kind of a society model, where every student hopes for a fair decision of the teacher regarding the distribution of rewards and punishments for the accomplished educational tasks or behavior. Justified expectations of students are ensured by the availability of social justice quality (value) in the teacher's personality structure. The process of achieving understanding between a teacher and students on this basis is caused by the action of psychological mechanisms for social justice development in pedagogical interaction. According to our scientific concept, such mechanisms are values-based reflection, social identification and values-based self-regulation. They influence the development of the axiological sphere of teacher's personality, activate the process of his understanding the morality of his actions, contribute to the formation of a value-based treatment of each student, and create conditions for establishment of psychological equality in pedagogical interaction.

Analysis of recent research and publications. There were different interpretations of mechanisms in psychological science. They were explained as ways leading to new formations and changes occurrence in the individual's personality system and qualitative changes in his relations with the surrounding world (L. I. Antsyferova). According to other scientific approaches, psychological mechanisms have an impact on correlation and development of components of psychological system structure (M. Y. Boryshevskiy). Psychological mechanisms are also interpreted as instruments through which transformations occur in the human psyche and its activities are regulated (S. D. Maksymenko); and instruments for occurrence of

emotional experience by the personality of the demands of society and reflection on them, which are objectified in the form of argumentation and embodied in the model of behavior (I. D. Bekh).

Our scientific position is close to the explanation of psychological mechanisms by I. S. Bulakh as ways of personality transformations, fixed in his psychological structure, the action result of which is the appearance of personal new formations, the achievement of a certain level of structural components organization, changes in the peculiarities of their functioning [4]. We tend to identify psychological mechanisms as ways of qualitative transformations of a teacher's personality, affecting the structure of his axiological sphere, activating the process of appearance and development of the personal formation of social justice. It is objectified in socially just actions towards students during pedagogical interaction.

Social and professional requirement of society for a teacher to be just becomes an internal regulator of his pedagogical actions by launching psychological mechanisms of social justice in pedagogical interaction, among which teacher's value-based self-regulation plays a special role. We set the goal to explore the features of value self-regulation as a psychological mechanism for the development of moral quality of the teacher-social justice personality.

Presentation of the main research material. The problem of individual's self-regulation is interdisciplinary and has been at the center of attention of scholars, whose researches were carried out with due consideration of human mental nature peculiarities. Thus, I. M. Siechenov initiated the development of scientific concepts regarding the regulatory nature of the mental processes course in accordance with changing external conditions of existence [12]. I. P. Pavlov emphasized that during the life course a human acts as a self-regulating system: at biological and social levels it is able to correct, improve and, if necessary, recover itself. The scholar emphasized that self-regulation is a continuous process, the course of which is accompanied by a combination of energetic, dynamic, rational aspects of human life [10].

M. V. Hryniova noted that self-regulation covers all spheres of human existence, and in the context of mastering a certain activity and its implementation self-regulation becomes of special significance. The scholar explained the content of this phenomenon in terms of the individual's determination of the activity purpose; analysis of significant conditions model; creation of the appropriate actions plan and outlining the ways of achieving the desired result [6].

In his study, O. O. Konopkin demonstrated that self-regulation, as an integral system of functional units, determines the activity efficiency. The low level of development of a certain system component or its lack of formation testifies to deficiencies in the individual's self-regulation and negatively affects the activity efficiency. The converse is also true, sufficient level of development and the formation of all self-regulation components contributes to the effective performance of any activity and adaptation to its conditions by the individual [9].

S. L. Rubinshtein at his time proved that an individual was aware of not only what was happening around him, but also of himself and his actions. As a subject, he took part in results of activity and cultural development of society, contributed to the latter, regulated his own actions, and bore responsibility for it. According to the views of the researcher, self-regulation is manifestations of the individual's inner side brought into compliance with external events, that are manifested in attitudes towards activity, other people, himself, and the world as a whole [11].

M. Y. Boryshevskiy explained such a feature as an ability for self-activity. The scholar distinguished manifestations of individual's self-regulation, namely, the critical evaluation and control of his behavior; arbitrary directing of his actions with pre-performed action taking into account their possible consequences for other people and for himself; a conscious motive to keep the norms of morality, behavior, and building of relationships with other people in society. The individual's ability to self-regulation was determined by the scientist as a necessary condition for his socially responsible behavior. It is characteristic of an individual who can build his relationships with the outside world on a humanistic basis, make positive changes in it, and realize his life mission. Moreover, M. Y. Boryshevskiy emphasized the ability of the individual to formulate new goals on his own, determine the means of their achievement, influence the external conditions, change the internal beliefs regarding them, and update the leading motives of activity [3].

I. D. Bekh put focus primarily on the motives of a mature person to solve life-purpose problems. Individual directs his activity to building or revision of the hierarchy of personal values and senses. He regulates his actions according to them, as meaningful rational formations determine the individual's activity orientation and external manifestations. The scientist considered the human's axiological system as a complex regulator of his life. Personal values

serve as a kind of a template for the individual to assess a permissible degree of observance of norms in behavior and activities. The scholar used the term «normative value-based regulation», which emphasized the regulatory function of a certain normative value for a person [2].

By carrying out value-based self-regulation, the individual enters into an internal dialogue with himself, the content of which is determined by previous dialogical relationships with the outside world. According to the philosophical concept of M. M. Bakhtin, individual should accept universal human values, in view of them to show his subjectivity in appealing to other individual, influencing both the other individual and his own development [1]. The dialogic nature of internal and external communication creates conditions for mature forms of self-regulation [1], which are manifested, as noted by researcher T. V. Kyrychenko, in the mature emotional reactions of the subject and his ability to social and psychological adaptation in changing conditions [8].

Such conditions are typical for teacher's activity when he is faced with difficult tasks of finding constructive solution to pedagogical situations, where one needs to make a fair assessment of students' academic achievements or behavior. Due to the profession and socio-psychological maturity, a teacher exercises self-regulation, which basically relies on the values self-reflected in the process of internal dialogue, among which the value of social justice holds a prominent place. According to M. V. Hryniova, a teacher should be ready to not only solve the pedagogical situation, but also have the mechanisms of self-regulation, be able to predict its origin and specificity, distinguish his own qualities that will allow influencing the circumstances, show creative activity, in order to quickly identify the problem and find the proper solution [7].

T. Y. Titova attributed a similar feature of orientation in current situations to the individual with flexible self-regulation style, which is manifested in well-developed ability to plasticity and modeling. He has a developed value-semantic sphere; tends to correlate his personal qualities, values, priorities with the peculiarities of other people or certain circumstances. Such personality can be characterized as tolerant to a situation of uncertainty, able to accept and implement decisions in situations where it is necessary to make a responsible choice. During this process, the person understands the significance of other people's actions, correlates them with their own actions, qualifies their consequences [13].

The above mentioned results of theoretical research have prompted us to present our own interpretation of the nature and the effect of the mechanism of value-based self-regulation of social justice in pedagogical interaction. Self-regulation is the mechanism that triggers the process of teacher's comprehending of the purpose of his pedagogical activity in the part of the evaluation of students' academic achievements and their behavioral manifestations; the conditions under which this process takes place; its expected result. The well-developed self-regulation of the teacher ensures the implementation of the above-mentioned components of his activity qualitatively and productively, which is manifested in the fair decisions and actions of the teacher in relation to each student and the absence of misunderstandings in their interaction during the discussion of the grades received. It is the constructive external dialogue, the teacher's arguments that neutralize the possibility of students' doubts regarding the teacher's social justice.

Due to value-based self-regulation, the teacher perceives the situation of interaction with the student and is well-oriented in it, but in the process of conducting internal dialogue he becomes able to comprehend the processes associated with designating the way of award, punishment or encouragement of the student deeper; to take a responsible pedagogical decision, which is realized in socially just actions. By regulating his own motives to act justly towards each student, the teacher falls back upon a moral and value-based revision of his previous and potential actions in interaction with students.

The empirical study of the mechanism of value-based self-regulation was carried out using the «Development of individual's value-based self-regulation» methodology (by M. Hrant, modif. by V. Voloshyna) [5, p. 295], according to which, it was necessary to choose from the pairs of statements proposed to the study subjects such ones that complied with their beliefs. The choices reflected the establishment of value-based orientations or values in the teacher's axiological consciousness that govern his behavior. Establishment of dominant values at the utmost activates the mechanism of value-based self-regulation and encourages the teacher's personality to think over situations of interaction with students, consciously realize the desired situations; to analyze and control his own emotions in situations that require just decisions; to control his own actions, which are interpreted by students as just or unjust.

305 teachers of general educational institutions were involved in the experimental work. Among them there are teachers, having less than 5 years of pedagogical experience; teachers having from 6 to 20 years of pedagogical experience; teachers having more than 21 years of pedagogical experience. The obtained empirical data are presented below in Table 1.

Table 1

Quantitative indicators of the teachers' development of value-based self-regulation mechanism (n = 305)

Level of development of value-based self-regulation of teachers	Teachers having professional experience of 0-5 years		Teachers having professional experience of 6-20 years		Teachers having professional experience of more than 21 years	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Very low	8	9,8	3	2,9	3	2,5
Low	43	53,1	52	50,0	49	40,8
Medium	16	19,8	30	28,8	51	42,5
High	14	17,3	19	18,3	17	14,2
Total:	81	100	104	100	120	100

The empirical study of the mechanism of value-based self-regulation among teachers has shown that the high level of development of value-based self-regulation is characteristic for 17,3% of teachers whose pedagogical experience does not exceed 5 years, 18,3% is characteristic for teachers with experience from 6 to 20 years, 14,2% – for teachers with an experience of 21 years and above.

Such subjects of the study are clearly set to be as objective and humane regarding their students as possible. They are far from worries about the problem of motives conflict – the motives of moral behavior in changing conditions of school society and the motives of the standard behavior of the dominant teacher. Without hesitation, the teachers of this level make a choice in favor of moral motivation, which stipulates the pedagogical goal to be just and treat students with value perspective. Having a high level of value-based self-regulation, teachers in advance analyse a plan for the goal realization, keep its implementation under their own control. It is clear from the presented results that the percentage of teachers having the highest level is the lowest in the category of experienced teachers who have

worked at school for over 21 years, compared to teachers whose pedagogical experience is less. In our opinion, this indicates that with the acquisition of professional experience, internal regulation is somewhat diminished, and the motives and senses are revised to a lesser extent. There is a stable hierarchy of values, and the personality of an experienced teacher does not review their priority in certain circumstances. If upon criterion of high level the quantitative indicators of the given category of teachers were the lowest, the highest indicators are found upon criterion of middle level.

42,5% of teachers with professional experience of 21 years and above, 28,8% of subjects of the study with a pedagogical experience of between 6 and 20 years old, 19,8% of teachers with experience of up to 5 years have a middle level of value-based self-regulation. Its main characteristics are the weakening of the motives conflicts. With the purpose of pedagogical activity of a teacher to be humane and just in relation to students, the urgency of the problem to choose the moral motives decreases. There is a plan for achieving the goal and outline of the actions sequence, but the subjects of the study of this level do not clearly adhere to it, with the consideration of new circumstances. Therefore, the final result is not always consistent with the previously outlined. The percentage of sample groups for this level varies significantly. We are witnessing a decline in the tendency towards the manifestation of the medium level of value-based self-regulation among the teachers, whose pedagogical experience does not exceed 5 years. This happens due to an increase in the number of subjects of the study in the same category, who have a low level of value-based self-regulation.

As we can see from the Table, 53,1% of teachers with pedagogical experience of less than 5 years, 50,0% of teachers, with pedagogical experience between 6 and 20 years and 40,8% of teachers with experience of over 21 years, have a low level of value-based self-regulation. If among teachers with pedagogical experience of over 21 years quantitative indicators of medium and low levels do not differ significantly, then among teachers of the other two categories they differ in the direction of increasing the number of subjects of the study with low level. Its presence means that the mechanism of value-based regulation is not sufficiently developed. Participants of the experiment tend to rely on a stable system of values and not to change the priority of particular values, not to review motives and senses. Therefore, the internal struggle practically is not carried out, aimed at choice of moral ones in the struggle

of motives. The fact of the presence of low and very low levels of value-based self-regulation in the majority of the subjects, whose pedagogical experience is less than 5 years (62,9%) and participants of the experiment whose pedagogical experience is between 6 and 20 years (52,9%) is alarming. The teachers of these levels perform their actions with consideration of situation that arises in interaction with the students and do not activate their axiological sphere concerning the priority of motives of just behavior. Instead, this feature is characteristic of 43,3% of teachers with experience of 21 years. Although such a percentage is significant, however, we can note the higher development degree of value-based self-regulation among teachers in this category compared to the results of their junior colleagues.

The results of empirical research have shown that to a great extent the mechanism of value-based self-regulation is developed among experienced teachers having a pedagogical experience of 21 years. The least developed psychological mechanisms of value-based self-regulation of social justice in pedagogical interaction among young teachers whose professional experience does not exceed 5 years, that is explained by the lack of professional experience and less developed skills to regulate their activities and behavior in accordance with social and professional values.

Conclusions. As we can see, due to the mechanism of value-based self-regulation, the process of regulating by the teacher's personality of the behavior in accordance with the valuable senses that are part of its semantic sphere is started. The value of social justice, which acquires personal and professional significance for a teacher, becomes the sense and motive for him in his professional activity. Interacting with students, the teacher is guided by priority values, among which social justice takes place. He coordinates his actions in accordance with its meanings content: he treats the personality of each student with value orientation and impartially, establishes dialogical relations with them and fixes his contribution to the development of students, determines the direction of his professional, personal, moral self-improvement.

Consequently, the psychological mechanism of value self-regulation in the conditions of pedagogical activity launches the process of regulating the personality of their actions towards the students in accordance with the humane values and meanings. This happens with regard to the situation of pedagogical interaction, while the teacher conducts an external dialogue with students. At the same

time, he carries out internal work aimed at correcting his qualities and actions that correlate with the value of social justice; carries out qualitative transformations in his axiological sphere. It has been empirically discovered that to a greater extent the mechanism of value-based self-regulation is developed by experienced teachers having a pedagogical experience of 21 years. This is manifested in their awareness of their own dominant values, among which social justice takes the leading position and asserts the teacher in belief of the necessity to always act justly in interaction with each student without exclusion. Among young teachers whose professional experience does not exceed 5 years, the mechanism of social justice is developed the weakest, that can be explained by insignificant professional experience and is manifested in underdeveloped skills to regulate their manifestations in interaction with students.

References

1. Бахтин М. М. К философии поступка: работы 20-х годов / М. М. Бахтин. – К. : Next, 1994. – С. 11–68.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Кн. 2 / І. Д. Бех // Виховання особистості : у 2 кн. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / М. Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
4. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія / І. С. Булах. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 340 с.
5. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів : монографія / В. В. Волошина. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 391 с.
6. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2008. – 268 с.
7. Гриньова М. В. Саморегуляція як основа розв'язання педагогічної ситуації / М. В. Гриньова // Витоки педагогічної майстерності : Збірник наукових праць. – Вип. 9. – Полтава, 2012. – С. 55–60.
8. Кириченко Т. В. Психологічний зміст саморегуляції особистості / Т. В. Кириченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2017. – Вип. 3. – Т. 1. – С. 82–87.
9. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.

10. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения ВНД животных. Условные рефлексы : сборник статей, докладов, лекций и речей / И. П. Павлов. – М. : Наука. – 659 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1998. – 705 с.
12. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов. – М. : АН СССР. – 100 с.
13. Тітова Т. Є. Смыслові аспекти саморегуляції особистості / Т. Є. Тітова // Психологія і особистість. – 2016. – № 1 (9). – С. 217–225.

References

1. Bahtin M. M. K filosofii postupka: raboty 20-h godov / M. M. Bahtin. – K. : Next, 1994. – S. 11–68.
2. Beh I. D. Osobystisno orijentovanyj pidhid: naukovo-praktychni zasady. Kn. 2 / I. D. Beh // Vyhovannja osobystosti : u 2 kn. – K. : Lybid', 2003. – 344 s.
3. Boryshevs'kyj M. J. Doroga do sebe: Vid osnov subjektnosti do vershyn duhovnosti : monografija / M. J. Boryshevskyj. – K. : Akademvydav, 2010. – 416 s.
4. Bulah I. S. Psychologija osobystisnogo zrostannja pidlitkiv: realii' ta perspektyvy : monografija / I. S. Bulah. – Vinnycja : TOV «Nilan-LTD», 2016. – 340 s.
5. Voloshyna V. V. Psychologichni tehnologii' pidgotovky majbutnih psychologiv : monografija / V. V. Voloshyna. – Vinnycja : TOV «Nilan-LTD», 2015. – 391 s.
6. Gryn'ova M. V. Samoreguljacija : navch.-metod. posib. / M. V. Gryn'ova. – Poltava : ASMI, 2008. – 268 s.
7. Gryn'ova M. V. Samoreguljacija jak osnova rozv'jazannja pedagogichnoi' sytuacii' / M. V. Gryn'ova // Vytoky pedagogichnoi' majsternosti : Zbirnyk naukovyh prac'. – Vyp. 9. – Poltava, 2012. – S. 55–60.
8. Kyrychenko T. V. Psychologichnyj zmist samoreguljaciei' osobystosti / T. V. Kyrychenko // Naukovyj visnyk Hersons'kogo derzhavnogo universytetu. – 2017. – Vyp. 3. – T. 1. – S. 82–87.
9. Konopkin O. A. Psihologicheskie mehanizmy reguljaciei' dejatel'nosti / O. A. Konopkin. – M. : Nauka, 1980. – 256 s.
10. Pavlov I. P. Dvadcatiletnij opyt obektivnogo izuchenija VND zhivotnyh. Uslovnye refleksy : sbornik statej, dokladov, lekcij i rechej / I. P. Pavlov. – M. : Nauka. – 659 s.

11. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb. : Piter, 1998. – 705 s.
12. Sechenov I. M. Refleksy golovnogo mozga / I. M. Sechenov. – M. : AN SSSR. – 100 s.
13. Titova T. Je. Smyslovi aspekty samoreguljacji' osobystosti / T. Je. Titova // *Psychologija i osobystist'*. – 2016. – № 1 (9). – S. 217–225.

Received February 27, 2018

Revised March 19, 2018

Accepted April 12, 2018

УДК 159.98-057.87:339

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.127-141

О. В. Коновалова
sev76_07@ukr.net

Обґрунтування психодіагностичного інструментарію дослідження мотиваційної готовності студентів до діяльності у сфері торгівлі

Konovalova O. V. The reasoning of psychodiagnostic means for the research of students' motivational readiness for activities in the field of commerce / O. V. Konovalova // *Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva*. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 127–141.

O. V. Konovalova. The reasoning of psychodiagnostic means for the research of students' motivational readiness for activities in the field of commerce. The modern scientific approaches to the definition of psychodiagnostic means for the study of components affecting the formation and development of motivation readiness for future professional activities are presented in the article.

The views of researchers on the predictive function of forming and developing such personal components as motivational readiness for activities and the formation of professionally important qualities of a trade worker are analyzed. The fundamental principles of psychological science are con-

sidered, namely: the principle of a systematic approach to understanding the personality, the principle of determinism and development, the unity of consciousness and personality's activities, methodological principles of the organization of research.

The criteria, which were used in the selection of psychodiagnostic means are presented: validity, informativeness, discriminativeness (differentiation of the surveyed persons by certain groups), convenience for the implementation technique and reliability.

The order of carrying out and organization of psychodiagnostic examination is proved: the combination of rational and sensual, scientific approach in the selection of methods, a clear understanding of the problems of research, an analysis of variables that will affect the quality of the obtained results, standardization and control of the conditions for conducting measurements, as well as the requirements to be followed in carrying out a psychodiagnostic study. The main criteria for forming the motivation readiness of future specialists of trade and the specifics of their future activities are determined. It determines the choice of specific methods. It is offered the psychodiagnostic complex of methods of study of forming the motivational readiness for activities in the field of trade.

Key words: study, student, professional motivation, psychodiagnostic model, conscious choice of profession, professionogenesis, professional activities.

О. В. Коновалова. Обґрунтування психодіагностичного інструментарію дослідження мотиваційної готовності студентів до діяльності у сфері торгівлі. У статті представлено сучасні наукові підходи до визначення психодіагностичного інструментарію дослідження компонентів, що впливають на формування та розвиток мотиваційної готовності до майбутньої професійної діяльності.

Проаналізовано погляди дослідників на прогностичну функцію формування та розвитку таких особистісних компонентів, як мотиваційна готовність до діяльності та формування професійно важливих якостей працівника торговельної сфери. Розглянуто фундаментальні принципи психологічної науки, а саме: принцип системного підходу розуміння особистості, принцип детермінізму та розвитку, єдності свідомості та діяльності особистості, методологічні принципи організації дослідження.

Представлено критерії, які було використано для відбору психодіагностичного інструментарію: валідність, інформативність, дискримінативність (диференціація обстежуваних за визначеними групами), зручність за технікою виконання та надійність.

Обґрунтовано порядок проведення й організації психодіагностичного обстеження: поєднання раціонального і чуттєвого, науковий підхід у відборі методів, чітке розуміння проблематики дослідження, аналіз змінних, що впливатимуть на якість отриманих результатів, стандар-

тизацію й контрольованість умов проведення вимірів, а також розкрито зміст вимог, яких необхідно дотримуватися при здійсненні психодіагностичного дослідження. Визначено основні критерії формування мотиваційної готовності майбутніх фахівців сфери торгівлі та специфіки їхньої майбутньої діяльності, що обумовлює вибір конкретних методик. Запропоновано психодіагностичний комплекс методик дослідження формування мотиваційної готовності до діяльності у сфері торгівлі.

Ключові слова: дослідження, студент, професійна мотивація, психодіагностична методика, свідомий вибір професії, професіогенез, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні у зв'язку з переходом сфери торгівлі на європейські стандарти, не можуть оминати питання висококваліфікованого кадрового потенціалу, адже людському чиннику в професіогенезі особистості завжди відводиться основне місце за будь-яких обставин соціально-економічного розвитку суспільства. Немає винятку й сфера торгівлі.

Водночас проблема формування мотиваційної готовності фахівця безпосередньо залежатиме від психодіагностичного інструментарію, який є визначальним у виявленні мотиваційної сфери особистості до діяльності.

Для реалізації поставленої мети необхідний відповідний теоретико-методологічний аналіз найпрогресивніших поглядів і здобутків, що сприятимуть вирішенню поставленого завдання та дадуть можливість сформувати адекватний інструментарій для виявлення рівня мотиваційної готовності фахівця до реалізації саме в тій чи іншій предметній сфері. У нашому випадку це сфера торгівлі. Такий підхід дасть змогу створити відповідні умови для подальшого розвитку та підтримання мотиваційних конструктів у професіогенезі особистості. Саме з таких міркувань ми вирішили здійснити наукове обґрунтування психодіагностичного інструментарію для виявлення мотиваційної сфери майбутніх працівників торгівлі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел дає нам підстави зробити висновок, що на сьогоднішній день існує велика кількість поглядів щодо сутності та структури професійної мотивації особистості й шляхів її формування [4; 7; 14].

Проблематика формування мотиваційної готовності до діяльності та професійної самореалізації розглядалася багатьма зарубіжними вченими, а саме Дж. Аткинсоном, С. Адамсом,

В. Врумом, Ф. Герцбергом, К. Левіним, Е. Лоулером, А. Маслоу, Д. МакКлелландом, Л. Портером, Х. Хекхаузенем та ін. [6, с. 38].

За останні п'ять років в Україні проблему мотиваційної готовності в процесі професіогенезу розглядали: В. Барко, А. Вознюк, Л. Карамушка, С. Копилов, М. Корольчук, В. Крайнюк, О. Креденцер, М. Котик, С. Максименко, В. Осьодло, Є. Потапчук, О. Тімченко, Н. Худякова, Ю. Швалб та ін. [3; 4; 7; 9; 14; 19].

Відображенню проблем, що межують із нашою темою, приділено увагу й у низці дисертаційних досліджень, а саме: Н. Худякова (2008) – щодо психологічних особливостей мотивації підприємницької діяльності, О. Креденцер (2009) – щодо психологічних умов підготовки підприємців до професійної діяльності у сфері торговельного бізнесу, О. Крушельницька (2012) – щодо особливостей референтних відношень студентів як чинника навчально-професійної мотивації, Т. Канівець (2013) – щодо формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри, І. Мостова (2013) – щодо психологічного супроводу адаптаційного входження майбутніх працівників економічного профілю, Д. Романовська (2013) – щодо формування особистісних стратегій діяльності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, О. Шмерко (2014) – щодо психологічних особливостей формування професійної компетентності студентів коледжів торговельно-економічного профілю, Ю. Дроздова (2015) – щодо психологічних особливостей професійного самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва, Н. Головач (2017) – щодо формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців з управління персоналом та економіки праці у процесі фахової підготовки та ін. [3].

Усі зазначені вище дослідження прямо чи опосередковано віддзеркалюють рівень мотиваційної готовності майбутнього фахівця або дають відповіді на її формування й подальший розвиток у професіогенезі.

Мета дослідження – сформулювати оптимальний інструментарій психодіагностичного дослідження для виявлення базових мотивів до професійної діяльності майбутніх фахівців торговельної сфери.

Виклад основного матеріалу. Розвиток підприємництва є рушійною силою змін в економіці. Запит менеджерів і керівників організацій на високомотивований, психологічно готовий до професійного зростання персонал змушує психологів і викладачів вищих навчальних закладів ставити перед собою чіткі зав-

дання щодо удосконалення підходів і методів впливу на формування мотиваційної готовності до професійної діяльності у студентів, професійного визначення й професійного становлення майбутніх фахівців торговельної сфери. Дослідники стверджують, що успішність професійного зростання майбутніх фахівців залежить від суб'єктивних та об'єктивних чинників, серед яких велику роль відіграє мотивація [8, с. 59].

Мотиваційна готовність до майбутньої професійної діяльності має ієрархічну систему, яка включає в себе співставлення різних установок і цілей, що постійно змінюються, впливових стимулів, ціннісних орієнтацій, позицій, інтересів, загальну особистісну спрямованість. Провідну роль у цій системі відіграють мотиви, які активують прагнення до професійного розвитку, й безпосередні мотиви професійної діяльності, а саме: покликання, наміри й схильності, очікування і сподівання щодо змісту діяльності та мотиваційна готовність до реалізації у конкретній професійній сфері. Значущим мотивуючим чинником також є прогнозоване соціальне визнання, підвищення матеріального стану і соціального статусу як наслідок професійного зростання.

Грунтовне вивчення наукових джерел засвідчило значну увагу науковців до проблеми професійного становлення та розвитку, професіоналізації, етапів і криз особистості у процесі формування мотиваційної готовності студентів до професійної діяльності. Серед фундаментальних праць із психології мотивації ми базуємося на доробках К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Балла, Л. Божович, В. Вілюнаса, Є. Головахи, В. Давидова, Е. Зеєра, Є. Ільїна, Є. Клімова, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Максименка, А. Маркової, В. Роменця, С. Рубінштейна, В. Шадрикова, П. Якобсона, Т. Яценка та ін. [5, с. 6].

Аналіз наукових підходів і поглядів науковців щодо розв'язання проблеми мотиваційної готовності особистості до професійної діяльності дає підстави стверджувати, що успішне її формування передуює становленню особистості у професіогенезі, створює передумови до формування реалізованого й актуалізованого фахівця. За таких умов можемо погодитися з думкою А. Маркової, що професійна діяльність є системою, що має певну ієрархію, у якій поєднуються цілі, мотиви, установки, як прямі активуючі чинники професійного розвитку та потяги, які пов'язані з особистісним зростанням і соціальним визнанням. Людина реалізує вищий сенс свого буття (вищі потреби) саме через професійну діяльність – діяльність на благо людства [16, с. 97].

Реалізація зазначеної мети дослідження дає змогу випрацювати прогностичну функцію формування та розвитку таких особистісних компонентів, як мотиваційна готовність до діяльності, та визначити професійно важливі якості працівника торговельної сфери, а саме:

- у пізнавальній сфері особистості – добре розвинені аналітичні здібності, критичність мислення, обсяг, стійкість і концентрація уваги, уважність і спостережливість, здатність швидко переключатися, сформованість процесів пам'яті, швидкість реакції, комунікативні навички, розвиненість каналів вербального й невербального спілкування;

- в емоційно-вольовій сфері – рівень прояву вольових якостей у процесі професійного становлення, емоційна стійкість, переважаючі емоції та почуття студента у його ставленні до обраної професії та себе як її представника, адаптивність і стресостійкість;

- в особистісній сфері – розвинені організаторські здібності, рішучість, доброзичливість, витримка, терпіння, впевненість у собі, цілеспрямованість, креативність, ініціативність, прагнення до постійного особистісного зростання, енергійність, ерудованість, розвинена інтуїція тощо;

- у сфері набутих компетенцій – рівень і результативність використання отриманих у процесі навчання професійних знань, умінь і навичок, значущість, цінність обраної професії для студента, потреба самореалізації в ній, усвідомлення себе представником обраної професії, наявність людей-ідеалів у професії [18, с. 119].

Фундаментальні принципи психологічної науки, якими ми керувалися при формуванні психодіагностичного інструментарію дослідження, включають у себе основні закономірності й закони, що діють у сфері психічного, і тому надзвичайно важливі для нас: принципи детермінізму, відображення, розвитку, системності, єдності психіки та діяльності, системно-структурний принцип вивчення особистості й аналізу професійної діяльності, принципи, що пояснюють науково-психологічні уявлення про закономірності формування особистості в юнацькому віці [6; 7; 8; 16; 19].

Важливими для нас були й принципи побудови психологічного дослідження, а саме: принцип об'єктивності психологічного дослідження, принцип багатомірного й багаторівневого

існування предмета психології, принцип дослідження психологічних явищ у їх розвитку (принцип розвитку), принцип творчої самодіяльності, принцип організації формуючих і розвиваючих психологічних впливів [8, с. 50].

При відборі психодіагностичного інструментарію ми користувалися такими критеріями: валідність, інформативність, дискримінативність (диференціація обстежуваних за визначеними групами), зручність за технікою виконання та надійність [9, с. 34].

При підборі методів та обґрунтуванні схеми дослідження ми спирались на загальноприйнятий порядок проведення й організацію психодіагностичного обстеження: поєднання раціонального і чуттєвого, науковий підхід при відборі методів, чітке розуміння проблематики дослідження, аналіз змінних, що впливатимуть на якість отриманих результатів, а також стандартизацію й контрольованість умов проведення вимірів [9, с. 51].

Для проведення психодіагностичного дослідження необхідно дотримуватись низки вимог (Л. Бурлачук), завдяки яким отримані в результаті показники якісні й об'єктивні. Серед таких вимог науковці виокремлюють: обов'язкове пояснення мети психодіагностичного дослідження, надання обстежуваним гарантії щодо збереження таємниці індивідуальних результатів і висновків дослідження, проведення інструктажу й пояснення процедури дослідження, надання роз'яснень і допомога у заповненні реєстраційних бланків, регламент часу, виділеного для фіксації відповідей, чітке слідування рекомендованим вимогам під час обробки отриманих при дослідженні результатів [1, с. 147].

Отже, перед початком проведення психодіагностичного дослідження ми поставили перед собою завдання щодо формування чіткої Концептуальної моделі дослідження, що включає в себе: підбір та обґрунтування схеми дослідження, визначення основних етапів і методів дослідження на кожному із запропонованих етапів, підбір та обґрунтування оптимального інструментарію дослідження.

Реалізуючи мету нашого дослідження, базуючись на аналізі концептуальних підходів науковців, що досліджували проблему мотиваційної готовності фахівців до діяльності в різних сферах і безпосередньо вивчали особливості особистісної структури мотивації до діяльності, вважаємо за доцільне запропонувати такий психодіагностичний комплекс дослідження формування мотиваційної готовності до діяльності у сфері торгівлі (табл. 1).

Таблиця 1

**Інструментарій психодіагностичного дослідження
виявлення базових мотивів до професійної діяльності
майбутніх фахівців торговельної сфери**

№	Методики дослідження
I блок. Властивості особистості	
1.	Фрайбурзький багатофакторний особистісний опитувальник FPI (модифікація А. Крилова)
2.	Опитувальник структури темпераменту В. Русалова
3.	Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (модифікація Д. Леонтєва)
4.	Тест самооцінки психічних станів за методикою Г. Айзенка
5.	Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лїрі
II блок. Спрямованість особистості	
1.	Індивідуально-типологічний опитувальник (ІТО) Л. Собчик
2.	Зв'язок типу особистості та професійного вибору Дж. Холланда
3.	Визначення типу акцентуації рис характеру і темпераменту К. Леонгарда та Х. Смішека
4.	Самооцінка властивостей характеру Будассі
III блок. Рівні сформованості мотиваційної готовності до професійної діяльності	
1.	Опитувальник оцінки мотивації досягнення мети Т. Елерса
2.	Методика вивчення оцінки мотивації уникнення невдач Т. Елерса
3.	Якорі кар'єри Е. Шейна
4.	Діагностика мотиваційної структури особистості В. Мільмана
5.	Мотиви вибору професії В. Семіченка
6.	Виявлення установок «праця – гроші» О. Потьомкіної
7.	Методика діагностики професійної спрямованості особистості Б. Басса
8.	Методика діагностики особистісних і групових базових потреб А. Маслоу

І. Для дослідження властивостей *особистісного компонента* ми користувались такими методиками:

1. Модифікована А. Криловим форма Фрайбурзького багатофакторного особистісного опитувальника FPI призначена для діагностики станів і властивостей особистості, що мають першочергове значення для процесу соціальної адаптації й регуляції поведінки. Шкали сформовані на основі факторного аналізу і відображають сукупність взаємопов'язаних факторів: невротич-

ність, спонтанна агресивність, депресивність, подразливість, комунікабельність, урівноваженість, реактивна агресивність, сором'язливість, відкритість, екстраверсія – інтроверсія, емоційна лабільність, маскулізм – фемінізм [7, с. 455].

2. Опитувальник структури темпераменту В. Русалова слугує для діагностики особистісних особливостей темпераменту людини та для діагностики властивостей «предметно-діяльного» і «комунікативного» аспектів темпераменту. Відповідно, виокремлюються такі вісім параметрів темпераменту (в авторській термінології): предметна ергічність, соціальна ергічність, пластичність, соціальна пластичність, темп, соціальний темп, емоційність, соціальна емоційність [7, с. 420].

Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєва є адаптованою версією тесту «Ціль у житті» (Purpose-in-Life Test, PIL) Дж. Крамбо та Л. Махолика, включає в себе поряд із загальним показником усвідомлення сенсу життя п'ять субшкал, які відображають три конкретних змістовних орієнтації (цілі в житті, насиченість життя і задоволеність самореалізацією) й два аспекти локусу контролю (локус контролю-Я і локус контролю-життя) [11, с. 1–10].

3. Тест самооцінки психічних станів за методикою Г. Айзенка в модифікації М. Горської дає змогу виміряти показники таких емоційних станів: тривожність (переживання емоційного неблагополуччя, пов'язане з передчуттям небезпеки або невдачі), фрустрацію (розчарування, неможливість здійснення значущої для людини мети, потреби), агресивність (схильність, що відображає ставлення до поведінки, метою якої є спричинення шкоди, або гнів, злість), ригідність (нездатність до зміни наміченої програми діяльності в умовах, що об'єктивно вимагають перебудови) [15, с. 141].

4. Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі дає змогу дослідити сформованість уявлень суб'єкта про себе, про ідеальне «Я», характеризувати чинники і типи ставлення до оточення, вивчення стосунків у малих групах. При дослідженні міжособистісних відносин виокремлюють: домінування – підкорення, дружлюбність – агресивність, емоційність – аналітичність. Опитувальник містить вісім шкал: домінантність, упевненість у собі, вимогливість, скептицизм, поступливість, довірливість, добросердечність і чуйність [7, с. 464].

II. Дослідження *типологічного компонента* особистості ми проводили за такими методиками:

1. Індивідуально-типологічний опитувальник Л. Собчик (ІТО), основою якого є розроблена автором теорія провідних тенденцій, що визначають індивідуальний тип переживання, силу й спрямованість мотивації, стиль міжособистісного спілкування і пізнавальних процесів. Шкали опитувальника: відвертість; екстраверсія; агресивність; ригідність установок, суб'єктивізм, підвищене прагнення до відстоювання своїх поглядів і принципів, критичність щодо інших думок; інтроверсія; сензитивність; тривожність; лабільність [17, с. 64–75].

2. Опитувальник професійної спрямованості (ОПС) Дж. Холланда в модифікації В. Синявського й О. Яцишина, який використовується для визначення ступеня зв'язку типу особистості зі сферою професійної діяльності. На думку автора, більшість людей може бути віднесена до одного із шести типів професійної спрямованості: реалістичного, дослідницького, артистичного, соціального, підприємницького чи конвенційного [16, с. 187].

3. Характерологічний опитувальник Леонгарда – Шмішека призначений для діагностики типу акцентуації особистості (за класифікацією К. Леонгарда): демонстративний, педантичний, неврівноважений, збудливий, гіпертимний, дистимний, тривожно-боязливий, циклотимний, афективно-екзальтований та емотивний типи. Теоретична основа – концепція «акцентуованих особистостей», тобто «загострення» певних особливостей [7, с. 402].

4. Методика кількісного виміру самооцінки С. Будассі призначена для виявлення кількісного показника самооцінки. Методика заснована на уявленні про те, що статистичною нормою є закономірне неспівпадання реальної й ідеальної «Я-концепції». В основі методики лежить спосіб ранжирування, метою обробки результатів є встановлення зв'язку між ранговими оцінками особистісних якостей, що входять у систему уявлень про «Я-ідеальне» та «Я-реальне», міра зв'язку встановлюється за допомогою рангової кореляції [2, с. 87–91].

III. Дослідження *мотиваційного компонента* особистості проводилось за допомогою таких методик:

1. Методика оцінки мотивації досягнення успіху Т. Елерса призначена для діагностики мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху, найкраще показує готовність людини до майбутнього, до надії на успіх та його прийняття. Методика моношкальна, ступінь вираженості мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, що збігаються з «ключем»: низька мотивація до успіху, середній рівень мотивації до успіху, помір-

но високий рівень мотивації до успіху, занадто високий рівень мотивації до успіху [16, с. 318].

2. Методика оцінки мотивації уникнення невдач Т. Елерса слугує для діагностики мотиваційної спрямованості особистості до уникнення невдач. Чим більша сума балів, тим вищий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту: низька мотивація до захисту, середній рівень мотивації, високий рівень мотивації, надто високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту [10, с. 45].

3. Методика вивчення кар'єрних орієнтацій «Якорі кар'єри» Е. Шейна в адаптації В. Чикер і В. Винокурової призначена для дослідження ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів і вивчення кар'єрних орієнтацій, що виникають у початкові роки розвитку кар'єри. Дає змогу вивчити вісім типів кар'єрних орієнтацій особистості, а саме: професійну компетентність, менеджмент, автономію, стабільність роботи та місця проживання, служіння, виклик, інтеграцію стилів життя, підприємництво [12, с. 164].

4. Методика вивчення мотиваційної структури особистості В. Мільмана дає змогу виявити стійкі тенденції особистості – загальну і творчу активність, прагнення до спілкування, забезпечення комфорту та соціального статусу, мотиваційний і емоційний профілі особистості. Методика має такі шкали: підтримка життєзабезпечення, комфорт, соціальний статус, спілкування, загальна активність, творча активність, суспільна корисність [16, с. 284].

5. Методика вивчення мотивів вибору професії В. Семиченка надає можливість з'ясувати рівень важливості зовнішніх і внутрішніх мотиваційних спонукань щодо вибору професії. До зовнішніх мотивів вибору професії належать: страх осуду, можливість заробити гроші, прагнення до престижу. Внутрішні мотиви вибору професії – це задоволення від роботи, суспільна й індивідуальна значущість обраного фаху та можливість керівництва [16, с. 373].

6. Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості у мотиваційно-потребнісній сфері О. Потьомкіної спрямована на виявлення ступеня вираженості соціально-психологічних установок на «альтруїзм – егоїзм», «процес – результат», «свободу – владу», «працю – гроші», та використовується для виявлення ступеня прояву соціально-психологічних установок [15, с. 641].

7. Методика діагностики професійної спрямованості особистості Б. Басса слугує для виявлення: спрямованості на себе, тобто орієнтації на пряму винагороду й задоволення від самої роботи, владність, схильність до суперництва; спрямованості на спілкування, що виражається орієнтацією на спільну діяльність, соціальне схвалення, потребу в прихильності та емоційних відносинах із людьми; спрямованості на справу, що виражається через зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтації на ділову співпрацю [10, с. 75].

8. Методика діагностики особистісних і групових базових потреб А. Маслоу дає змогу виявити базові потреби (мотиватори) за шкалами: матеріальні потреби, потреби в безпеці, соціальні потреби, потреби у визнанні, потреби у самовираженні. Уміле використання різних стимулів на основі індивідуального підходу, знання провідних потреб надає можливість підвищити вмотивованість на професійну самореалізацію [10, с. 18].

Наведені методики можуть використовуватись як комплексно, так і вибірково (для виявлення тих чи інших конструктів мотивації).

Варто зазначити, що обмеженість наукової публікації не дає нам можливості здійснити повний опис і надати повну характеристику запропонованих методик. Водночас ми зазначаємо, що весь комплекс діагностичного інструментарію є добре відомим, широко представленим у науковій і науково-методичній літературі. Тому основна мета, яку ми переслідували в цьому дослідженні, полягала в інтегрованому підході та систематизації існуючого інструментарію для формування цілеспрямованого психодіагностичного комплексу на виявлення та розвиток мотиваційної сфери особистості майбутнього працівника сфери торгівлі.

Висновки. Отже, аналіз наукових підходів до проблеми формування мотиваційної сфери особистості загалом і безпосередній аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених, які опікувалися зазначеною проблемою останні п'ять років, дав нам змогу визначити загальні наукові підходи та принципи формування мотиваційної сфери особистості, а виявлені особливості конкретної вибірки досліджуваних (студентів торговельно-економічного коледжу КНТЕУ) слугували обґрунтуванню оптимального психодіагностичного інструментарію дослідження.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть в апробації психодіагностичного інструментарію, спрямованого на ви-

значення мотиваційної готовності студентів до діяльності у сфері торгівлі, що буде застосовано в обґрунтуванні авторської програми «Психологічна програма формування мотиваційної готовності студентів коледжу до майбутньої професійної діяльності».

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика : учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. – СПб : Питер, 2006. – 351 с.
2. Будасси С. А. Методика исследования самооценки / С. А. Будасси // Вопросы психологии. – 1971. – № 3. – С. 87–91.
3. Кандидатські та докторські дисертації, захищені в Україні за спеціальністю 19.00.10 – Організаційна психологія; економічна психологія (2006–2017 рр.) : довідник / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К., 2017. – 146 с.
4. Карамушка Л. М. Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури : монографія / [Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко та ін.]; за ред. Л. М. Карамушки. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 288 с.
5. Карамушка Л. М. Мотивація підприємницької діяльності : монографія / Л. М. Карамушка, Н. Ю. Худякова. – Київ–Львів : Сполом, 2011. – 208 с.
6. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
7. Корольчук М. С. Теорія і практика професійно-психологічного відбору / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2012. – 532 с.
8. Корольчук М. С. Методичні та теоретичні проблеми в психології / М. С. Корольчук, В. І. Осьодло. – К. : Ніка-Центр, 2013. – 336 с.
9. Корольчук М. С. Психодіагностика : навч. посіб. [для студентів вищих навчальних закладів] / М. С. Корольчук, В. І. Осьодло ; за заг. ред. М. С. Корольчука. – К. : Ельга ; Ніка-Центр, 2012. – 400 с.
10. Котик І. О. Практикум із діагностики мотиваційної сфери особистості : навч.-метод. посіб. / І. О. Котик. – Вінниця, 2008. – 171 с.
11. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) Психодиагностическая серия. Выпуск 2а / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
12. Луценко О. Л. Тести для вибору професії / О. Л. Луценко. – К. : Майстер-клас, 2011. – 226 с.

13. Максименко С. Д. Експериментальна психологія (дидактичний тезаурус) : навч. посіб. / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К. : МАУП, 2002. – 127 с.
14. Пачковський Ю. Ф. Психологія підприємництва / Ю. Ф. Пачковський. – К. : Каравела, 2012. – 416 с.
15. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский дом «БАХРАМ–М», 2001. – 672 с.
16. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения в деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
17. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – 624 с.
18. Цимбалюк І. М. Психологія торгівлі : навч. посіб. / І. М. Цимбалюк. – К. : Професіонал, 2007. – 368 с.
19. Myronetz S. Motivation in the professionogenesis of specialists in the trade sphere. Herald of KNUTE / S. Myronetz, O. Konovalova. – 2017. – № 6. – S. 107–114.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Burlachuk L. F. Psihodiagnostika : uchebnik dlja vuzov / L. F. Burlachuk. – SPb : Piter, 2006. – 351 s.
2. Budassi S. A. Metodika issledovanija samoocenki / S. A. Budassi // Voprosy psihologii. – 1971. – № 3. – S. 87–91.
3. Kandydats'ki ta doktors'ki dysertacii', zahyshheni v Ukraїni za special'nistju 19.00.10 – Organizacijna psihologija; ekonomichna psihologija (2006–2017 rr.) : dovidnyk / za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – K., 2017. – 146 s.
4. Karamushka L. M. Psihologichni determinanty rozvytku organizacijnoi' kul'tury : monografija / [L. M. Karamushka, O. V. Kredencer, K. V. Tereshhenko ta in.]; za red. L. M. Karamushky. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – 288 s.
5. Karamushka L. M. Motyvacija pidprijemnyč'koi' dijāl'nosti : monografija / L. M. Karamushka, N. Ju. Hudjakova. – Kyi'v–L'viv : Spolom, 2011. – 208 s.
6. Karamushka L. M. Psihologija upravlinnja : navch. posib. / L. M. Karamushka. – K. : Milenium, 2003. – 344 s.

7. Korol'chuk M. S. Teorija i praktyka profesijno-psychologichno-go vidboru / M. S. Korol'chuk, V. M. Krajnjuk. – K. : Nika-Centr, 2012. – 532 s.
8. Korol'chuk M. S. Metodychni ta teoretychni problemy v psihologii' / M. S. Korol'chuk, V. I. Os'odlo. – K. : Nika-Centr, 2013. – 336 s.
9. Korol'chuk M. S. Psychodiagnostyka : navch. posib. [dlja studentiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv] / M. S. Korol'chuk, V. I. Os'odlo ; za zag. red. M. S. Korol'chuka. – K. : El'ga ; Nika-Centr, 2012. – 400 s.
10. Kotyk I. O. Praktykum iz diagnostyky motyvacijnoi' sfery osobystosti : navch.-metod. posib. / I. O. Kotyk. – Vinnycja, 2008. – 171 s.
11. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennyh orientacij (SZhO) Psychodiagnosticheskaja serija. Vypusk 2a / D. A. Leont'ev. – M. : Smysl, 2000. – 18 s.
12. Lucenko O. L. Testy dlja vyboru profesii' / O. L. Lucenko. – K. : Majster-klas, 2011. – 226 s.
13. Maksymenko S. D. Eksperymental'na psihologija (dydaktychnyj tezaurus) : navch. posib. / S. D. Maksymenko, E. L. Nosenko. – K. : MAUP, 2002. – 127 s.
14. Pachkovs'kyj Ju. F. Psychologija pidprijemnyctva / Ju. F. Pachkovs'kyj. – K. : Karavela, 2012. – 416 s.
15. Rajgorodskij D. Ja. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy / D. Ja. Rajgorodskij. – Samara : Izdatel'skij dom «BAHRAM-M», 2001. – 672 s.
16. Semichenko V. A. Problemy motivacii povedenija v dejatel'nosti cheloveka. Modul'nyj kurs psihologii. Modul' «Napravlenost'» (Lekcii, prakticheskie zanjatija, zadanija dlja samostojatel'noj raboty) / V. A. Semichenko. – K. : Millenium, 2004. – 521 s.
17. Sobchik L. N. Psychologija individual'nosti. Teorija i praktika psihodiagnostiki / L. N. Sobchik. – SPb. : Izd-vo «Rech'», 2005. – 624 s.
18. Cymbaljuk I. M. Psychologija torgivli : navch. posib. / I. M. Cymbaljuk. – K. : Profesional, 2007. – 368 s.
19. Myronetz S. Motivation in the professionogenesis of specialists in the trade sphere. Herald of KNUTE / S. Myronetz, O. Konovalova. – 2017. – № 6. – S. 107–114.

Received March 5, 2018

Revised March 29, 2018

Accepted April 20, 2018

МАНІПУЛЯЦІЯ СУСПІЛЬНОЮ СВІДОМІСТЮ У ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ

Makarenko S. S. Manipulation of social consciousness in the process of communication / S. S. Makarenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 142–151.

S. S. Makarenko. Manipulation of social consciousness in the process of communication. The results of the study of the principles of management technology of the behavior of people in its modern understanding, in order to provide such behavior, which is absolutely necessary to the owners of the means of manipulation, are presented in the article.

It is shown that the hidden effect which must be unnoticed by the object of manipulation lays in the basis of all types of manipulation. The success of manipulation is guaranteed when manipulated person believes that what is happening is natural and inevitable. If the attempt of manipulation is being exposed and the disclosure becomes too much known, the action is usually curtailed, since the disclosed fact of such attempt condemns the manipulator to failure. The main purpose is hidden more carefully, so that even the disclosure of the fact of an attempt to manipulate would not lead to revealing true intentions.

The study of domestic and foreign scholars, who considered manipulation as a component of power technology, and not just an influence on the behavior of a friend or partner, is presented herein. Since manipulation of social consciousness has become a technology, there are professionals who master this technology (or its specific characteristics). The system of training of personal, scientific researches, scientific and popular science literature have appeared.

It is suggested to get acquainted with the most common basic types of manipulators. The attention is paid to forms of informational violence, namely: physical (high-volume music, radiation); physiological (negative effect from the combination of colors, 25th frame); psychological (fear, disorders, negative information) and the latest technologies that increase the danger of informational violence, through which exponential development of the risk and vulnerability of our civilization takes place.

Thus, it is concluded that the used technologies of manipulation are based particularly on the general methods of psychological influence. The preventive methods of manipulation of social and mass consciousness are

the integral part of the professional activities of a practical psychologist in the implementation of psycho-corrective influence in general. The protection against information becomes more relevant rather than the protection of the information itself.

Key words: manipulation, manipulator, metaphor of manipulation, computer terrorism, informational violence.

С. С. Макаренко. Маніпуляція суспільною свідомістю у процесі спілкування. Представлено результати вивчення принципів технології керування поведінкою людей у її сучасному розумінні з метою забезпечення такої поведінки, яка дуже потрібна власникам засобів маніпуляції.

Показано, що в основі усіх видів маніпуляції є прихований вплив, факт якого має залишитися непоміченим об'єктом маніпуляції. Успіх маніпуляції гарантований, коли маніпульований вірить, що те, що відбувається, є природне і неминуче. Якщо спроба маніпуляції викривається і про викриття стає загальновідомо, акція, зазвичай, згортається, оскільки розкритий факт такої спроби прирікає маніпулятора на невдачу. Ще старанніше приховується головна мета, щоб навіть викриття самого факту спроби маніпуляції не призвело до з'ясування справжніх намірів.

Представлено дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, які розглядали маніпуляцію як складову технології влади, а не просто вплив на поведінку друга чи партнера. Оскільки маніпуляція суспільною свідомістю стала технологією, з'явилися професіонали, що володіють цією технологією (або її певними характеристиками). Виникла система підготовки кадрів, наукові дослідження, наукова та науково-популярна література.

Запропоновано ознайомитись із найпоширенішими основними типами маніпуляторів. Приділено увагу формам інформаційного насильства, а саме: фізичному (гучна музика, випромінювання); фізіологічному (негативний вплив від поєднання кольорів, 25-й кадр); психологічному (страх, розлади, негативна інформація) та новітнім технологіям, що посилюють небезпеку інформаційного насильства, через які відбувається експоненціальний розвиток ризику й вразливості нашої цивілізації.

Зроблено висновок про те, що техніки маніпулювання, що використовуються, здебільшого базуються на загальних методах психологічного впливу. Превентивні методи профілактики маніпулювання суспільно-масовою свідомістю є складовою професійної діяльності практичного психолога у процесі здійснення психокорекційного впливу загалом. Усе актуальнішим стає захист від інформації, а не захист самої інформації.

Ключові слова: маніпуляція, маніпулятор, метафора маніпуляції, комп'ютерний тероризм, інформаційне насильство.

Постановка проблеми. У живій природі людина – якісно нове явище. Вона володіє розумом, здатним на абстрактне мис-

лення, мовленням, мовою. Мова і мислення – складні системи, на які можна впливати з метою програмування поведінки людини. Вона, як відомо, має неоднозначну психіку, важливою частиною якої є уява, і вона розвинена настільки, що ми фактично живемо водночас у двох вимірах, у двох «реальностях» – справжній та уявній. Уявний світ значною мірою (а в багатьох – у першу чергу) визначає нашу поведінку. Але людина гнучка й податлива, на неї можна впливати зовні таким чином, що це буде абсолютно непомітно.

Отже, закладеної в нас біологічної програми поведінки замало для того, щоб ми були людьми. Вона доповнюється програмою, що записана знаками культури спілкування. Маніпуляція суспільною свідомістю завжди перебуває під впливом інших людей, і захистити себе від цього певним жорстким бар'єром ми, зрештою, не можемо. Ось так і виникає таке важливе поняття, як маніпуляція. З різновидами маніпуляційних впливів на нашу поведінку ми ознайомимось у нашому дослідженні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з перших книг, безпосередньо присвячених маніпуляції свідомістю, була книга німецького соціолога Герберта Франке «Маніпульована людина» (1964). Він дає таке визначення: «Під маніпуляцією переважно треба розуміти психічний вплив, який здійснюється таємно, відтак, на шкоду тим особам, на котрих він спрямований. Найпростішим прикладом цього може бути реклама».

На думку професора Каліфорнійського університету Г. Шиллера, «для досягнення успіху маніпуляція має залишатися непомітною. Успіх маніпуляції гарантований, коли маніпульований вірить: усе, що відбувається, природне і неминуче» [1].

Отже, термін «маніпуляція» є метафорою і вживається в переносному розумінні: спритність рук у поводженні з речами перенесена у цій метафорі на спритне керування людьми (і, звичайно, вже не руками, а спеціальними «маніпуляторами»).

Із шістдесятих років ХХ століття маніпуляція стала предметом особливого вивчення. Проблемою її використання займалися Б. М. Безсонов, Д. О. Волкогонов, Р. Шиллер, Л. Войтасік, Дж. Р. Бенігер, Т. С. Брок, Л. А. Беккер, Р. Е. Гудін, Б. Кей, Є. М. О'Коннар, С. С. Пайн, Р. Прото, В. Розенберг, П. У. Робінсон, Е. Шостром та інші. Усі вони запропонували свої визначення маніпуляції, розглянемо деякі з них.

Метафора маніпуляції складалася поступово. Психологи вважають, що важливим етапом в її розвитку було позначення

цим словом фокусників, які працюють без складних пристроїв, руками («фокусник-маніпулятор»). Саме тоді, коли ці принципи увійшли в технологію керування поведінкою людей, виникла метафора маніпуляції в її сучасному розумінні – програмування думок і прагнень мас, їхніх настроїв і навіть психічного стану з метою забезпечити таку їхню поведінку, яка конче потрібна власникам засобів маніпуляції.

Вітчизняний учений Є. Доценко дає такі кілька визначень маніпуляції [2]:

1. Вид психологічного впливу, майстерне виконання якого веде до прихованого порушення в реципієнта намірів, що не збігаються з його актуально існуючими бажаннями й потребами.

2. Психологічний вплив, націлений на зміну напряму активності іншої людини, виконаний настільки майстерно, що залишається непоміченим нею.

3. Психологічний вплив, спрямований на неявне спонукання іншого до вчинення обраних маніпулятором дій.

4. Майстерне спонукання іншого до досягнення (переслідування) побічно вкладеної маніпулятором мети.

5. Дії, спрямовані на «прибирання до рук» іншої людини, поштуркування нею, вироблені настільки майстерно, що в тої створюється враження, ніби вона самостійно керує своєю поведінкою.

Мета статті – дослідити маніпулятивні впливи на свідомість суб'єктів у процесі спілкування в умовах інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Виявлення метакомунікацій – прихованих значень, мотивів, припущень, переваг, інтерпретацій у комунікативному потоці інформації на сьогодні є одним із пріоритетних напрямків розвитку психологічної науки. Використання технік активного і пасивного захисту від маніпуляції, що ситуативно переживається, і відчуттів слугуватимуть своєрідною перешкодою для маніпулятивного вторгнення.

На основі вибору способів впливу на людей формується «система дій» суб'єктів спілкування, яку в науковій літературі визначають як «модель спілкування».

Американський психолог В. Сатир виокремлює такі моделі (типи) маніпулятивного спілкування: запобіглива, звинувачувальна, розважлива, віддалена й урівноважена. Ознайомимось із ними докладніше [3].

– Запобігливий тип. В основі спілкування – намагання догодити іншим. Людина в розмові часто вибачається, не вступає в суперечки.

– Звинувачувальний тип. Визначається намаганням отримати владу над іншими, постійним пошуком тих, хто винен. Така людина – диктатор, нерідко веде себе зухвало, говорить різко і жорстоко, перебиваючи інших.

– Розважливий тип (або «комп'ютер»). В основі поведінки – коректність, спокійність. Це людина, яка дуже чітко розраховує все наперед, вибудовує довгі фрази, має монотонний голос.

– Віддалений тип. Людина не реагує на жодні запитання, часто говорить недоречно, невчасно і невлучно.

– Урівноважений тип. Поведінка людини послідовна, гармонійна. Вона ставиться до інших відкрито, чесно, ніколи не принижує гідності. Це цілісна особистість.

Якщо порівнювати моделі (типи) спілкування, то можна побачити, що представники перших чотирьох мають занижену самооцінку, відчуття власної неповноцінності й відносяться до маніпуляторів, а урівноважений тип – до актуалізаторів.

При маніпулятивному спілкуванні в учасників виникають спотворені уявлення про свої і чужі цілі, дії, мотиви та позиції (Є. Мелібруда, 1986) [4]:

1. «Ілюзія власної шляхетності» – уявлення про те, що істина та справедливість цілком на нашому боці, а моральні норми порушує лише інша сторона.

2. «Пошук порошинки в оці іншого» – перебільшене уявлення про похибки іншого і неусвідомлення своїх недоліків.

3. «Подвійна етика» – при здійсненні і навіть при усвідомленні однакових взаємодій власні дії сприймаються як припустимі, а дії опонента – як недозволені та нечесні.

4. «Усе ясно» – небажання вислухати іншого, упереджене спрощення ситуації на користь собі. Людина переконана в тому, що саме вона має повне і правильне уявлення про конфлікт.

Чому людина вдається до маніпуляцій? Е. Шостром указує на п'ять таких причин.

Перша причина – це недовіра. Людина не довіряє собі, вважає себе залежною від інших. Хоча іншим також не довіряє. Це схоже на поведінку одного з батьків у сім'ї, котрий ухиляється від виховання дітей, а натомість намагається вказувати іншому, як треба виховувати.

Друга причина (за Еріхом Фромом): нормальні стосунки між людьми – це любов. Любов передбачає сприйняття людини такою, якою вона є, і повагу до її істинної суті. Більшість людей не люблять самих себе, тому не можуть любити ближнього. Але справжня любов безкорисна і безумовна. Вона не залежить від вигоди і приймає людину без будь-яких умов.

Третю причину маніпуляції пропонують екзистенціалісти: всюди нас оточують ризик і невизначеність. Щохвилини з людиною може трапитися будь-що, тому людина почувається безпомічною, незахищеною.

Четверта причина відображена у дослідженнях Джея Хейлі й Еріка Берна. Д. Хейлі під час тривалої роботи осіб із розумовими відхиленнями помітив, що вони найбільше боялися тісних особистісних контактів. Е. Берна вважає, що людина починає грати в ігри, уникає близькості, щоб краще керувати своїми емоціями.

П'яту причину висуває Альберт Бліс. Він зазначає, що упродовж життя людина засвоює низку аксіом або ірраціональних переконань. Одна з таких аксіом: нам необхідно одержати схвалення всіх і кожного. Людина прагне подобатися іншим, справляти на них приємне враження і для цього вживає маніпуляції.

Під маніпуляцією Е. Шостром розуміє не одну гру, а цілу систему ігор, і ще більше – стиль життя, псевдофілософію життя, спрямовану на те, щоб експлуатувати і контролювати себе й інших. Мета актуалізаційної моделі – розвинути в собі здатність чесно проявляти свої щирі почуття.

Е. Шостром у праці «Анти-Карнегі...» змалювала такі основні типи маніпуляторів [5]:

1) Диктатор – перебільшує свою силу, прагне керувати своїми жертвами – домінувати і наказувати;

2) Ганчірка – протилежність Диктаторові та його жертва. Перебільшує свою чутливість, прагне забувати, не чути, пасивно мовчати, уникати;

3) Калькулятор – перебільшує необхідність контролювати все; робить вигляд, що володіє прихованою інформацією, ухиляється, коли намагаються перевірити його самого;

4) Прилипала – протилежність Калькулятору. Перебільшує свою залежність, прагне, щоб про нього дбали, дозволяє і спонукає інших виконувати за нього його роботу;

5) Хуліган – перебільшує власну агресивність, прагне контролювати людей за допомогою погроз;

6) Гарний хлопець – перебільшує свою дбайливість, любов, паралізує неприродною добротою. Протилежність Хулігану;

7) Суддя – перебільшує свою критичність, нікому не вірить, завжди сповнений обурення, висуває масу звинувачень, не схильний прощати;

8) Захисник – перебільшує свою готовність до підтримки, поблажливість до чужих помилок; надмірно співчуваючи тим, ким опікується, не дозволяє їм стати на власні ноги і паралізує ініціативу. Протилежність Судді.

Останнім часом усе більше зростає увага науковців до проблеми інформаційного насильства, впливу засобів масової інформації на особистість, маніпуляції свідомістю людей за допомогою інформації. Ці проблеми порушували І. Г. Ненов («Засоби масової інформації України в умовах політичного трансформування суспільства»), О. В. Ваганова («Роль засобів масової комунікації в процесі глобалізації»), О. В. Германов («Вплив засобів масової інформації на підсвідомість»).

У другій половині ХХ ст. почала переосмислюватися картина світу. Традиційно вона була представлена в матеріалістичних парадигмах такими класичними категоріями, як матерія, рух, простір, час. Із відкриттям ролі інформації стало ясно, що ця картина неповна і потребує доповнення, виникли сумніви і щодо пріоритету такої фундаментальної категорії, як матерія.

До основних властивостей інформації відносять: подвійність, достовірність, повноту, переконливість, цінність, корисливість. Розглянемо із соціально-філософських позицій залежність цінності інформації від її впливу на стан, поведінку соціальної системи, на можливість вирішення системою своїх завдань. Найбільший інтерес для нас становить спотворена інформація: видача одиничного за загальне, явища – за сутність, приводу – за причину, можливого – за дійсне, випадкового – за необхідне.

В основі об'єктивної реальності лежить не матерія, а інформація. Матерія (матеріал) існує постільки, поскільки забезпечує життєздатність інформації: інформація – це зміст, а матерія – її форма.

Отже, інформація одночасно визначає і соціокультурне життя людини, і її матеріальне буття. Для передавання певної інформації від однієї людини до іншої використовується такий спосіб спілкування, як повідомлення. Це відбувається під час безпосереднього спілкування (мова, жести, міміка) або через різні засоби масової комунікації. У науковій літературі відсутнє чітке

означення змісту поняття «способи спілкування». Спосіб – це система дій, які використовуються в діяльності або взаємодії для досягнення мети.

Виокремлюють такі способи спілкування, що слугують обміну інформацією, і ті, що використовуються з метою впливу одного суб'єкта або групи на іншого.

До групи психологічних способів впливу одного суб'єкта на іншого належать переконання, навіювання (самонавіювання), психічне зараження, наслідування.

Способи (механізми) впливу на людину можуть різнитися також своєю етично-мотиваційною визначеністю способів і мети спілкування.

Новітні технології посилюють небезпеку інформаційного насильства, відбувається експоненціальний розвиток ризику й вразливості нашої цивілізації.

Говорячи про інформаційне насильство, насамперед, необхідно мати уявлення про те, що взагалі становить собою інформація. Отже, інформація – певна матеріальна або логічна впорядкованість на основі силових (енергетичних і речовинних) чинників, що не зводиться до них. Інформаційний компонент (не речовинний і не енергетичний) міститься в будь-якому насильстві, але з еволюцією суспільства його роль зростає.

У людини, яка починає сприймати світ через Інтернет, виникає нова картина світу. В цій ситуації змінюється навіть традиційне уявлення про знакові системи, представлені як:

1) величезний потік інформації перекладає її з дискретного рівня на континуальний, можлива навіть інформація без змісту, причому втрачається можливість верифікувати цю інформацію, визначити, де правда, а де брехня;

2) відбуваються зміни в мові як основі комунікації, а це, в свою чергу, породжує глобальні трансформації в суспільстві.

У даний час терористи освоюють інформаційну зброю. Так, сучасні розвинуті суспільства залежні від електронних баз даних, аналізу й передачі інформації. Відтак багато життєво важливих секторів відкриті для несанкціонованого впливу, який може паралізувати всю країну.

Отже, можна сперечатися з приводу того, наскільки насильство на екрані призводить до насильства у житті й що відбувається, коли кількість телевізійних убивств на годину подвоюється, але одне не викликає сумніву: наші цінності перебувають під величезним впливом того, що ми бачимо на екрані.

Сучасна людина піддається інформаційному насильству сотні разів на день. Нас умовляють, зазивають, настирливо намагаючись довести, що потрібно одягати, на чому смажити, чим лікувати. Радіо, телебачення, газети, журнали нав'язують своє бачення життя. Звичайно, ці продукти сертифіковані, але небезпечним є не сам продукт, а реклама. Вона створює стереотип мислення. Ми купуємо не якийсь продукт, а шматочок «іншого життя». Реклама нелогічна, саме ця алогічність і створює маніпулятивний ефект, що загрожує нашому психологічному здоров'ю.

Інформаційна атака – не просто розширення яких-небудь викриттів, де частка правди перемішана з наклепом. Її основна ознака – вплинути не тільки на свідомість людини, а й на підсвідомість. У результаті інформаційного насильства виникає відчуття внутрішнього дискомфорту. Як наслідок – стрес, психоз, неконтрольовані вчинки. Пересічну людину чекає подвійний шок: спочатку від передачі, потім – від реакції на неї.

Досліди показали, що брехня в друкованій інформації помітніша, ніж у радіопередачах, тоді як у телевізійному мовленні вона практично непомітна.

Основними формами інформаційного насильства є: інформаційний пресинг, перекручена інформація, недостатня інформація, нелегітимна інформація. Звідси найбільш загальними механізмами інформаційного насильства є: інформаційний тиск, спотворення інформації, приховування інформації, незаконне здобуття інформації. Вони пов'язані й взаємодоповнюють один одного.

Отже, маніпуляція суспільною свідомістю у процесі спілкування в широкому розумінні – це інформаційний вплив на людину, що призводить до втрати, деформації, обмеження або неможливості здійснення таких людських якостей, які становлять особистість людини, тобто свідомість і самосвідомість, свободу вибору, індивідуальність, систему цінностей, світогляд, систему потреб, інтересів та установок. Або, що точніше, інформаційне насильство – це впливи, здійснені засобами масової інформації.

Висновки. Отже, негативна забарвленість маніпулювань суспільно-масовою свідомістю в українському суспільстві очевидна. Неоднозначність і двоякість політичної ситуації в країні та позиція наших політиків не дає можливості психологам відслідкувати прогнози щодо поведінки певних політиків і напрямків дії політичних сил. Ця непрогнозованість негативно впливає на поведінку та потреби суспільства.

Техніки маніпулювання, які використовуються, здебільшого базуються на загальних методах психологічного впливу. Превентивні методи профілактики маніпулювання суспільно-масовою свідомістю є складовою професійної діяльності практичного психолога під час здійснення психокорекційного впливу загалом. Усе актуальнішим стає захист від інформації, а не захист самої інформації.

Перспективою подальших досліджень цієї проблеми плануємо розробку програм профілактики превентивних заходів і заходів попередження маніпулятивних впливів на осіб із низьким рівнем психологічного захисту.

Список використаних джерел

1. Шейнов В. П. Приховане управління людиною (психологія маніпулювання) / В. П. Шейнов. – М. : ТОВ «Вид-во АСТ», 2006.
2. Рогов Є. І. Психологія спілкування / Є. І. Рогов. – М. : Гуманіт. вид. центр «ВЛАДОС», 2001.
3. Доненко Є. Л. Психологія маніпуляції: феномени, механізми, захист / Є. Л. Доненко. – М. : ТОВ «Вид-во АСТ», 1996.
4. Коловський О. З. Я зрозумію тебе без слів / О. З. Коловський. – М. : АСТ ; СПб. : Ост, 2007.
5. Костенко Н. В. Парадигми і фактичності нових мас-медіа / Н. В. Костенко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 1998. – № 1–21.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Shejnov V. P. Pryhovane upravlinnja ljudynoju (psyhologija manipuljuvannja) / V. P. Shejnov. – M. : TOV «Vyd-vo AST», 2006.
2. Rogov Je. I. Psyhologija spilkuvannja / Je. I. Rogov. – M. : Gumanit. vyd. centr «VLADOS», 2001.
3. Donenko Je. L. Psyhologija manipuljacji': fenomeny, mehanizmy, zahyst / Je. L. Donenko. – M. : TOV «Vyd-vo AST», 1996.
4. Kolovs'kyj O. Z. Ja zrozumiju tebe bez sliv / O. Z. Kolovs'kyj. – M. : AST ; SPb. : Ost, 2007.
5. Kostenko N. V. Paradygmy i faktychnosti novyh mas-media / N. V. Kostenko // Sociologija: teorija, metody, marketyng. – 1998. – № 1–21.

Received March 1, 2018

Revised March 27, 2018

Accepted April 20, 2018

Пресуппозиции по соотношениям: ЛИЧНОСТЬ ПАЦИЕНТА – ЛИЧНОСТЬ ПСИХОТЕРАПЕВТА, ДИАГНОЗ – ФОРМА ПСИХОТЕРАПИИ

Maksymenko K. S. Presuppositions by the ratio: the personality of the patient vs. the personality of the psychotherapist, the diagnosis vs. the form of psychotherapy / K. S. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 152–164.

K. S. Maksymenko. Presuppositions by the ratio: the personality of the patient vs. the personality of the psychotherapist, the diagnosis vs. the form of psychotherapy. The problem of theoretical substantiation of modern psychotherapeutic methods is stated to be one of the main ones. It is noted that the goals of psychotherapeutic interventions should reflect the orientation toward achieving certain changes. It is shown that depending on the motivation and severity of the problem, the psychotherapeutic cooperation can be reduced not only to a short-term study of a particular problem, but also to time-limited intensive psychotherapy. An example of long-term psychotherapy is classical psychoanalysis. It is noted that the borderline level of the personality organization implies problems with basic trust, autonomy and a sense of identity; such a person tends to turn only to primitive psychological defenses, abusing them. It is stated that it is necessary to diagnose the patient's mental state. It is shown that the existential and humanistic approaches are under the extremely powerful influence of aggressive antipsychiatric ideology, that denies the need for any diagnosis and is guided by the ideas of the integrity of a personality and the impossibility of its consideration through the prism of diagnosis. It is noted that the isolation of precisely those aspects that directly or indirectly interfere with the healthy functioning of the personality are an extremely important and sometimes a vital aspect of the work of the medical psychologist, since they provide targeted psychotherapeutic assistance and help to exclude the possibility of organic disorders and mental illnesses.

Key words: psychotherapeutic assistance, diagnostics, mental illness, personality, patient, psychotherapist, diagnosis, medical psychologist.

К. С. Максименко. Пресуппозиции по соотношениям: личность пациента – личность психотерапевта, диагноз – форма психотерапии. Автором констатируется, что проблема теоретического обоснования современных психотерапевтических методов является одной из главных. Отмечено, что цели психотерапевтических интервенций должны отражать ориентацию на достижение определенных изменений. Показано, что в зависимости от мотивации и тяжести проблемы, психотерапевтическое сотрудничество может сводиться не только к краткосрочной проработке отдельной проблемы, но и неограниченной по времени интенсивной психотерапии. Одним из примеров долгосрочной психотерапии является классический психоанализ. Отмечено, что пограничный уровень организации личности предполагает наличие проблем с базовым доверием, автономностью и чувством идентичности; такая личность склонна обращаться только к примитивным психологическим защитами, злоупотребляя ими. Констатируется необходимость диагностики психического состояния пациента. Показано, что экзистенциально-гуманистические подходы пребывают под чрезвычайно мощным влиянием агрессивной антипсихиатрической идеологии, которая отрицает необходимость какой-либо диагностики и руководствуется идеями целостности личности и невозможности ее рассмотрения исключительно через призму диагноза. Отмечено, что вычленение именно тех аспектов, которые явно или косвенно мешают здоровому функционированию личности, являются исключительно важной, порой жизненно необходимой стороной работы медицинского психолога, поскольку обеспечивают целенаправленность психотерапевтической помощи и помогают исключить возможность органических нарушений и психических заболеваний.

Ключевые слова: психотерапевтическая помощь, диагностика, психические заболевания, личность, пациент, психотерапевт, диагноз, медицинский психолог.

Вступление. Ряд исследователей подчеркивают, что в начале работы должны присутствовать личная симпатия, профессиональный интерес, а также чувство, что как профессионал психотерапевт может помочь больному. Если хотя бы один из этих факторов отсутствует, то целесообразней будет передать пациента другому специалисту. Исследователь М. Литвак подчеркивает, что отношения психотерапевта и пациента порой бывают достаточно длительными, а не исчерпываются одной или несколькими встречами. И, соответственно, как любые человеческие отношения, они развиваются, меняются, наталкиваются на подводные камни и рифы. От обычных «стихийных» отношений они отличаются лишь тем, что один из участников выступает с позиций профессионала – специалиста в области психотерапии [3].

Цель нашего исследования – дополнительно обследовать психологические проявления, свойственные соматическим забо-

леваниям, для изучения возможностей реализации именно патогенетической психотерапии.

Изложение основного материала исследования. Личность пациента и его манера взаимодействия с психотерапевтом представляют собой важный предмет оценки во время первой беседы и имеют существенное значение. Например, сообразителен пациент или медлителен, энергичен или флегматичен, требователен или непритязателен – все эти особенности необходимо оценить и учесть уже в процессе первой консультативной встречи. Важна также способность пациента выражать свои чувства и обсуждать вопросы личного характера.

Несмотря на то, что, как обычно предполагают, психотерапевты предпочитают пациентов с высоким уровнем интеллекта, в литературе не указывается какое-либо пороговое значение IQ. Кроме того, не все люди с IQ выше 135 пунктов являются желательными пациентами или достигают наилучших результатов. Важны и другие личностные качества. Очень часто в этой связи упоминается мотивация. Позитивно оценивается готовность и способность клиента к сотрудничеству с психотерапевтом. Сопротивление, ригидность, враждебность, напротив, оцениваются негативно и могут создать определенные трудности в формировании психотерапевтических отношений [3]. Крайне пассивные и зависимые пациенты также осложняют психотерапию, но иным образом.

Авторы выделяют три характеристики пациента, которые необходимо учитывать и оценивать.

Первая – это клинический диагноз и степень выраженности психопатологии, особенно в связи с возможностью оказания помощи посредством психотерапии. Потому как далеко не каждый случай обращения к психотерапевту находится в компетенции последнего. Иногда требуется помощь иных специалистов, например, психиатра или нарколога.

Вторая – это личностные свойства клиента и его стиль взаимоотношений с другими людьми.

Третья характеристика, которая может частично совпадать с одной или обоими предыдущими, по существу, касается личного впечатления психотерапевта от пациента. Весьма важно, чтобы психотерапевт осознавал чувства, которые он испытывает к пациенту, и пытался их максимально объективно оценить на начальном этапе психотерапии. Если психотерапевта мучают сомнения личного характера – принять или не принять пациента –

вероятно, лучше направить последнего к другому специалисту или провести дополнительную беседу для принятия окончательного решения. Очень важно отметить, что для различных пациентов необходимы разные методы, приемы и виды психотерапии. Например, люди, уверенные в себе, амбициозные требуют к себе одного подхода и психотерапевтических методик, а больные и подавленные совсем иного. В зависимости от того, экстраверт ли человек или интроверт, мужчина или женщина, ребенок, подросток или взрослый – все эти существенно разные индивиды требуют от психотерапевта подстройки под их уникальную сущность, поиска особых подходов и средств воздействия [4].

В то же время, если психотерапевт сталкивается с пограничными состояниями или симптомами органических нарушений, он не должен браться за лечение, а обязан передать своего пациента соответствующему специалисту, который имеет право ставить в этой ситуации диагноз и оказывать необходимую помощь, уже средствами психиатрии [3].

Современные западные исследователи все чаще подчеркивают, что кроме учета личностных особенностей, целесообразным в данном вопросе является учет демографических переменных, таких как этническая принадлежность, пол, родной язык и т. д. [4]. Согласно мнению ученых, совпадение таких характеристик обеспечивает большую результативность и успешную терапию. Сходства психотерапевта и клиента в ценностных ориентациях, убеждениях и копинг-стратегиях также являются немаловажным аспектом положительного исхода консультативного процесса, по мнению американских авторов.

Следовательно, можно предположить, что чем сильнее сходство между клиентом и терапевтом, тем вероятнее положительный результат консультирования.

Существует на этот счет и другое мнение. Многочисленные эмпирические исследования показали, что различия в межличностных характеристиках не менее положительно могут влиять на результативность психотерапевтической работы. Уже упомянутые выше американские исследователи А. Bernier и М. Dozier в своей статье «The Client-Counselor Match and the Corrective Emotional Experience», ссылаясь на результаты исследования коллег, отметили, что сходство клиента и психотерапевта в плане ценностей, связанных с религией, философской системой, способствует позитивному результату, но и несхожесть зачастую играет положительную роль. Свидетельством этого является конструктив-

ное влияние несходства между психотерапевтом и пациентом в плане стилей межличностного взаимодействия. Так, например, психотерапевты, предпочитающие автономию, были более эффективны в работе с пациентами с тенденцией к зависимости. В то время как психотерапевты, ориентированные на более тесную взаимосвязь, работали лучше с клиентами, которые ценят личную автономию [4].

Авторы статьи, ссылаясь на теорию привязанности Дж. Боулби и теории межличностного взаимодействия А. Кислер, Т. Лири, Г. Салливана, говорят, что в случае разнородных или контрастирующих стилей взаимодействия в диаде «психотерапевт – клиент», психотерапевтический процесс увенчивается оптимальными результатами. Потому что таким образом психотерапевт как бы предупреждает, не дает развиваться неадекватной характеристике клиента. В противоположном же случае, психотерапевт попросту укрепляет его неадаптивную модель поведения.

Переходя к вопросам, посвященным соотношению специфики диагноза, содержания и форм психотерапевтической интервенции, прежде всего отметим, что речь будет идти в данном контексте только о психологическом диагнозе, который никак не сопряжен с психоневрологическими нарушениями или нарушениями функций мозговой деятельности, которые рассматривает психиатрия уже через призму медицины. Таким образом, будут анализироваться лишь те случаи, в которых правильно было бы обращаться к психотерапевту.

Общеизвестно, что в качестве научной основы психотерапии выступают психологические теории и концепции. При всем разнообразии психотерапевтических подходов существует три основных направления в психотерапии, которые соответствуют трем основным направлениям психологии, и каждое из них характеризуется своим собственным подходом к пониманию личности, ее нарушений и собственной системой психотерапевтических воздействий.

Так, в рамках психодинамического подхода в качестве основной детерминанты личностного развития и поведения человека рассматриваются бессознательные психические процессы, а личностные расстройства понимаются как следствие конфликта между бессознательным и сознанием.

Представители поведенческого направления фокусируют внимание на поведении. Здоровая личность характеризуется адаптивным поведением, а невроз или личностные расстройства

рассматриваются как результат неадаптивного поведения, сформировавшегося в результате неправильного научения. Из этого следует, что целью психологического вмешательства является научение или переучивание, т. е. замена неадаптивных форм поведения на адаптивные.

Экзистенциально-гуманистическое направление в качестве основной человеческой потребности рассматривает потребность в самоактуализации. Невроз, таким образом, является следствием невозможности самоактуализации, блокирования этой потребности, что связано с недостаточным самопониманием и принятием себя, недостаточной целостностью и адекватностью «Я-концепции». В этом случае цель психологического вмешательства – создание условий, в которых человек сможет пережить новый эмоциональный опыт, способствующий принятию себя и личностной интеграции, что обеспечивает самоактуализацию.

Вопрос о том, насколько эффективен тот или иной метод или психотерапевтический подход, не предполагает конкретного и однозначного ответа, поскольку каждый из них может быть оптимальным при условии правильного и уместного его использования.

В настоящее время многочисленные авторы подчеркивают необходимость теоретического обоснования современных методов психотерапевтической интервенции, т. е. возможности их объяснения с точки зрения теории научной психологии.

Это обусловлено распространением разнообразных методов психотерапевтического вмешательства, широко используемых в практике, но при этом не всегда имеющих соответствующую теоретическую базу. М. Перре и У. Бауманн делают акцент на острой необходимости научиться отличать и разграничивать методы клинико-психологических (или психотерапевтических) интервенций и иные существующие в настоящее время воздействия, которые либо базируются на обыденной психологии, либо не имеют в своей основе никаких теорий, не подвергаются эмпирической проверке.

Действительно, на сегодняшний день существует масса психологов, «психотерапевтических направлений», печатных изданий, которые, не имея никакой ценности с точки зрения науки, все же предлагают, обещают помочь людям в их душевных исканиях, «найти себя», «усовершенствоваться», «раскрыться» и т. д. Это стремление приобрело огромную популярность в современном обществе и толчком к этому стал стремительно внедряю-

щийся в наше сознание образ американского «self-made person» – человека, который создал себя сам. С одной стороны, это можно рассматривать как позитивную тенденцию. Вот только способы, к которым прибегают люди на пути к достижению этой цели, не всегда конструктивны. Как правило, молодежь ориентируется на многообразии «психологической» литературы, изобилие которой мы видим сейчас на полках книжных (и не книжных) магазинов. Вот только они не ведают того, что находятся в глубочайшем заблуждении относительно научности и обоснованности того, чем пытаются руководствоваться по жизни. Последствия, в данном случае, весьма предсказуемы – это, конечно же, разочарование, или же, в еще более неудачных случаях – следование предписаниям какого-нибудь «авторитетного» автора, целью которого была не помощь страждущим, а осуществление коммерческого проекта.

Таким образом, проблема теоретического обоснования современных психотерапевтических методов является одной из главных, в силу того, что в наше время существует огромное количество методов, не имеющих теоретической основы, которые уже фактом своего появления подрывают авторитет психологической науки.

Американский психолог С. Patterson еще в 1948 году в своей статье «Is Psychotherapy Dependent Upon Diagnosis?» поставил вопрос о том, зависит ли психотерапия от конкретного диагноза [6]. Пытаясь ответить на поставленный им же вопрос, автор приводит два совершенно противоположных по смыслу утверждения. Первое из них принадлежит психофизиологу и специалисту в области клинической психологии Ф. Торну (F. C. Thorne) и утверждает очевидность того, что любое рациональное лечение должно начинаться только после установления точного диагноза («It seems elemental that rational treatment cannot be planned and executed until an accurate diagnosis has been made»).

Противоположная позиция отстаивается сторонниками так называемой «гуманистической психологии». Так, в книге под редакцией Р. Корсини приводится типичное высказывание гештальт-терапевта В. Кемплера: «The concept of individual diagnoses is obsolete», т. е., буквально: «Понятие индивидуального диагноза является излишним» [5, с. 274]. Неоднократно, в том числе и на своем знаменитом семинаре в Москве в 1986 году, в этом же духе высказывался и Карл Роджерс.

Стоит отметить, что авторы имели в виду расстройство, находящиеся в компетенции психотерапевта и уж никак не заболевания органического происхождения. Ведь очевидно, что во втором случае именно правильная постановка диагноза служит залогом успешного и результативного лечения, так как в медицине лечебные мероприятия определяются диагнозом. Тем не менее, указанная «гуманистическая» позиция отличается очевидной безапелляционностью и явной принадлежностью к идеологии антипсихиатрического течения. Подход Ф. Торна, автора известной книги «Principles of Psychological Examining» (<http://books.google.com.ua>), отличается конструктивностью потому, что он подходит к проблеме не с абстрактно-гуманистических, а с клинических позиций. В контексте этого автор ставит вопрос о соотношении специфики соматических болезней и психических расстройств. В первом случае причиной служат физиологические и биохимические изменения в организме, а во втором – это, как правило, психологические и социальные факторы. Таким образом, эти два совершенно разные уровни функционирования представляют собой поле для анализа и сравнения.

В соматической медицине существует широкое разнообразие специфических, экспериментально проверенных средств. В случае же психических расстройств дела обстоят иначе. Иными словами, если в соматической медицине точный дифференциальный диагноз, определяющий выбор средств для излечения, возможен, то в сфере психологических расстройств все не так однозначно. Никакой специфический диагноз в психотерапии, согласно мнению вышеупомянутого автора, не указывает путь выбора необходимых специфических методов психотерапевтического вмешательства, которые будут эффективны именно в данном случае. Наоборот, как показывает практика, психотерапевтический диагноз лишь в незначительной степени может определять тот или иной метод интервенции. Как указывает автор, на практике выбор метода психотерапии, как правило, зависит от предпочтений конкретного психотерапевта, нежели от диагноза [6].

Основная же идея и вывод автора статьи заключается в том, что дифференциальная диагностика в сфере психотерапии необходима, так же, как и в медицине, ибо терапия должна быть привязана к диагнозу, с ясным формулированием показаний и противопоказаний к использованию всевозможных методов. Он считал, что образцом для психотерапии должна быть именно клиническая психология.

Подобно тому, как диагностика является совершенно обычным явлением в работе специалиста по компьютерной технике или же автомеханика. Если специалист не может нам сказать, что именно вышло из строя, иными словами диагностировать проблему, то проблема остается неразрешенной, и мы обращаемся к другому специалисту, в надежде на его более высокую компетентность. В принципе, то же самое касается психотерапии. Такие понятия, как тревожность, депрессия, посттравматическое стрессовое расстройство и т. п., являются лишь малой долей того, чем оперирует диагностическая психология, которая призвана помочь специалисту очертить круг психологических проблем клиента.

Но существует на этот счет и другое мнение. Иллюстрацией является популярная в наше время в странах Западного мира так называемая «недиагностическая терапия» (Non-diagnostic Therapy). Данный вид психотерапевтической интервенции противопоставляет себя медицинской модели, которая используется обычно врачами, и утверждает, что нет необходимости диагностировать проблему, а лишь потом, уже на основании диагноза, искать соответствующий подход к лечению. Вместо этого психотерапевты, которые работают без диагностики, постулируют целостное отношение к пациентам, подчеркивая, что серьезные, приносящие душевную боль страдания, не должны рассматриваться лишь в одной плоскости. Кроме того, «не-диагностирующие» терапевты делают акцент на уникальности каждого пациента и, следовательно, предполагают, что нельзя судить о пациенте исключительно лишь на основе той категории, под которую попадает его диагноз. Отрицая необходимость диагностирования, они подчеркивают важность работы по развитию внутреннего потенциала личности для борьбы с расстройством в противовес работе с самим расстройством. Объясняется это тем, что эмоциональные трудности не только находятся внутри личности, сама личность является частью неисчислимых отношений и среды, которые помогают формировать ее эмоциональную жизнь. Таким образом, относиться к эмоциональным трудностям диагностически – это то же самое, что относиться к ним индивидуалистически и, следовательно, отрицать влияние окружающей среды на эмоциональное благополучие личности (Non-diagnostic Therapy, Internet source). Таким образом, по мнению исследователей, диагностика оставляет человека вне социального контекста.

Можно заметить, что описанный выше недиагностический подход во многом перекликается с традицией экзистенциально-гуманистической парадигмы в психологии. В то время, как диагностический строго следует постулатам медицины.

Вопрос о том, какой из них будет являться более целесообразным для психотерапии, пока не имеет четкого ответа. С одной стороны, диагностика психологических проблем и расстройств является необходимой в работе психотерапевта, поскольку помогает определить то, с чем конкретно предстоит иметь дело, а также дает возможность исключить наличие психического заболевания, которое находится в поле компетенции психиатра. Идеи же недиагностической психотерапии ценны тем, что призывают психотерапевтов учитывать в своей работе весь комплекс социальных отношений индивида, которые, вероятно, и обуславливают проблему, а не заикливаться на работе с конкретным симптомом.

Очевидно, что оба подхода имеют под собой основания, хотя, парадоксальным образом, нам они представляются все же несколько односторонними, видимо вследствие того, что претендуют на взаимную исключительность. Поэтому правильно было бы создать на их основе некую эклектическую модель, которая совмещала бы в себе лучшие стороны обоих подходов.

Таким образом, проблема заключается в том, на основании каких критериев следует подбирать психотерапевтический метод, который с наибольшей точностью будет соответствовать специфике диагноза и обеспечить разрешение проблемы клиента.

Естественно предположить, что оптимальный вариант подбора и сочетания необходимых методов и техник подразумевает учет конкретных клинических показателей, особенностей личности клиента и других психологических характеристик, уровня социально-психологической адаптации пациента.

Таким образом, цели психотерапевтических интервенций должны отражать ориентацию на достижение определенных изменений. Такого рода вмешательство может быть направлено как на более общие, отдаленные цели (например, восстановление полноценного личностного функционирования, гармонизацию личности, развитие личностных ресурсов), так и на конкретные более близкие: преодоление страха перед определенным явлением, развитие определенных коммуникативных навыков [1].

Подбирая определенный метод или подход, важно также выяснить, будет ли это краткосрочная или же длительная терапия.

Краткосрочная терапия показана в случаях кризисной интервенции, рассчитана на оказание помощи в конкретной ситуации, активизацию конструктивных копинг-стратегий, необходимых для решения возникших проблем. Краткосрочные методы имеют ряд очевидных преимуществ, среди которых терапевтический прагматизм, экономичность и быстрота достижения терапевтического эффекта.

Но в зависимости от мотивации и тяжести проблемы, психотерапевтическое сотрудничество может сводиться не только к краткосрочной проработке отдельной проблемы, но и неограниченной по времени интенсивной психотерапии.

Одним из примеров долгосрочной психотерапии является классический психоанализ. Среди показаний для консультирования в русле психоанализа, вышеупомянутый О. Кернберг говорит, что он является наилучшей терапией для истерического, обсессивно-компульсивного и депрессивно-мазохистского расстройств личности. Психоанализ может быть показан также пациентам с инфантильным или истероидным расстройствами личности [1]. Но, вместе с тем, О. Кернберг отмечает, что психоаналитическое направление предъявляет и некоторые требования. Поскольку такая форма терапии предполагает несколько встреч в неделю, пациент должен иметь время и средства. Кроме того, исследователь указывает на ряд общих противопоказаний к применению терапевтических модальностей, основанных на психоанализе. Среди них нежелание или невозможность регулярно посещать терапевта, серьезные нарушения вербального общения, отсутствие способности к интроспекции и очень низкий IQ представляют собой явные противопоказания.

Проблему соотношения диагноза и особенностей психотерапевтической интервенции анализирует также московский психотерапевт Д. А. Клевцов в своей статье «Психотерапия, в зависимости от типа личности клиента» [2]. Автор выделяет ряд стратегических подходов к психотерапии клиентов с разными уровнями организации личности. Рассмотрим по порядку.

Пациентов с невротическим уровнем организации личности исследователь характеризует как высокоорганизованных личностей, у которых сформировано: базовое доверие, высокая степень автономности, надежное чувство идентичности, высшие психологические защиты (не примитивные). Целью терапии таких клиентов есть устранение бессознательных препятствий. В

своей работе психотерапевт делает акцент на глубинной интерпретации симптомов.

Пограничный уровень организации личности предполагает наличие проблем с базовым доверием, автономностью и чувством идентичности; такая личность склонна обращаться только к примитивным психологическим защитам, злоупотребляя ими. Цель психотерапии «пограничного пациента» – развитие целостного, надежного, комплексного и позитивно-значимого ощущения самого себя; способности полноценно любить других людей, несмотря на их изъяны и противоречия; продвижение от неустойчивой реактивности к стабильному принятию своих чувств, ценностей и восприятия жизни. Терапия, которую предлагает автор в данном случае, направлена на ослабление примитивных защит и обучение адекватным копинг-стратегиям. В подходе данного автора постановка диагноза рассматривается как необходимая часть психотерапевтической работы, поскольку дает возможность выявить «мишень» психотерапевтического воздействия.

Выводы. Таким образом, вопрос о необходимости или отсутствии таковой в отношении диагностики психического состояния пациента широко обсуждается в настоящее время. На наш взгляд, истинной причиной этого является все более агрессивная антипсихиатрическая идеология, под чрезвычайно мощным влиянием которой пребывают экзистенциально-гуманистические подходы. Последние, как известно, отрицают необходимость какой-либо диагностики и руководствуются идеями целостности личности и невозможности ее рассмотрения исключительно через призму диагноза. С другой стороны, никто и не претендует на исключительную значимость диагноза. Прежде всего потому, что сам диагноз несет в себе конкретно-исторические условия и ограничения. Другое дело, что вычленение именно тех аспектов, которые явно или косвенно мешают здоровому функционированию личности, является исключительно важной, порой жизненно необходимой стороной работы медицинского психолога, поскольку обеспечивает целенаправленность психотерапевтической помощи и помогает исключить возможность органических нарушений и психических заболеваний.

Список использованных источников

1. Кернберг Отто Ф. Тяжелые личностные расстройства. Стратегии психотерапии / Отто Ф. Кернберг ; [пер. с англ. М. И. Завалова]. – М. : «Класс», 2001. – 464 с.

2. Клевцов Д. А. Психотерапия, в зависимости от типа личности клиента [Электронный ресурс] / Д. А. Клевцов. – 2011. – Режим доступа : <http://www.b17.ru/article/3057/>
3. Литвак М. Е. Бинтование душевных ран или психотерапия? / М. Е. Литвак, М. О. Миревич, Е. В. Золотухина-Аболлина. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 2010. – 320 с.
4. Bernier A. The Client-Counselor 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.
5. *Current Psychotherapies* / Ed. by Raymond Corsini. – Itasca, Illinois : F. E. Peacock publishers, inc., 1974. – 502 p.
6. Patterson C. H. Is Psychotherapy Dependent Upon Diagnosis? [Электронный ресурс] / С. Н. Patterson // *Am Psychol*. – 1948. – V. 3 (5). – P. 155–159. – Режим доступа : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18917027>.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Kernberg Otto F. Tjazhelye lichnostnye rasstrojstva. Strategii psihoterapii / Otto F. Kernberg ; [per. s angl. M. I. Zavalova]. – М. : «Klass», 2001. – 464 s.
2. Klevcov D. A. Psihoterapija, v zavisimosti ot tipa lichnosti klienta [Jelektronnyj resurs] / D. A. Klevcov. – 2011. – Rezhim dostupa : <http://www.b17.ru/article/3057/>
3. Litvak M. E. Bintovanie dushevnyh ran ili psihoterapija? / M. E. Litvak, M. O. Mirevich, E. V. Zolotuhina-Abolina. – Rostov-na-Donu : Izd-vo «Feniks», 2010. – 320 s.
4. Bernier A. The Client-Counselor 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.
5. *Current Psychotherapies* / Ed. by Raymond Corsini. – Itasca, Illinois : F. E. Peacock publishers, inc., 1974. – 502 p.
6. Patterson C. H. Is Psychotherapy Dependent Upon Diagnosis? [Jelektronnyj resurs] / С. Н. Patterson // *Am Psychol*. – 1948. – V. 3 (5). – P. 155–159. – Rezhim dostupa: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18917027>.

Received February 19, 2018

Revised March 14, 2018

Accepted April 11, 2018

УДК 159.9(092):94(477.43)

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.165-176

А. О. Михайлик

Step.Rudanskiy@gmail.com

О. А. Чеканська

oksanachekanska@gmail.com

Питання сприятливого соціального середовища у працях Й. Й. Ролле

Mykhailyk A. O. The question on a favorable social environment in the works of J. J. Rolle / A. O. Mykhailyk, O. A. Chekanska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 165–176.

A. O. Mykhailyk, O. A. Chekanska. The question on a favorable social environment in the works of J. J. Rolle. The article is devoted to the study of the problem on a favorable social environment in the writings of one of the founders of psychiatry and psychology at Podillia Jozef (Joseph) Rolle. The influence of the social environment on the mental health of people, the importance of social factors and culture are analyzed.

According to J. J. Rolle, constant geopolitical changes and socio-political reforms kept the social mood and the mental state of people in a constant tired expectation, in a constantly painful upheaval, and served as a source of general tension, that contributed to the emergence of nervous and mental illness.

The scientific interests of the scientist were not limited to medicine; the meticulous look of a specialist-historian allowed him to notice and analyze even such facts or patterns that could be left out of the scientific search of a talented doctor, however, deprived of access to the historical information.

It is also identified the main directions of Joseph Rolle's scientific research, in particular, regarding the problems of popularizing sanitary and hygienic knowledge among the inhabitants of the region, the establishment of proper safety and health at work, the relationship of health and disease at various social levels.

The trends of Podillia scholar J. Rolle's ideas are examined, the author's approaches toward the study on the human psyche focusing on biological and social factors of human life are revealed.

Key words: favorable social environment, history of psychology, Podillia, socio-cultural factors, human psyche, natural scientific approach, social factors, personality, psychohygiene, mental illness.

A. O. Mykhailyk – the scientific contribution of the co-author is 50%,

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

А. О. Михайлик, О. А. Чеканська. Питання сприятливого соціального середовища у працях Й. Й. Ролле. Статтю присвячено вивченню проблеми сприятливого соціального середовища у працях одного з фундаторів психіатрії і психології на Поділлі Юзефа (Йозефа) Ролле. Проаналізовано вплив соціального середовища на психічне здоров'я людей, значення соціальних чинників і культури.

На думку Й. Й. Ролле, постійні геополітичні зміни та суспільно-політичні реформи тримали суспільний настрій і психічний стан людей у постійному стомленому очікуванні, у постійно хворобливому потрясінні та слугували джерелом загальної напруженості, що сприяло виникненню нервових і душевних захворювань.

Наукові інтереси вченого не обмежувалися медициною; прискіпливий погляд фахівця-історика дозволяв йому помічати й аналізувати навіть такі факти чи закономірності, які б могли залишитися поза увагою наукового пошуку талановитого медика, проте позбавленого доступу до масиву історичної інформації.

У статті також визначено основні напрямки наукового пошуку Йозефа Ролле, зокрема щодо проблем популяризації санітарно-гігієнічних знань серед мешканців краю, налагодження належної безпеки й охорони здоров'я на виробництві, взаємозв'язку здоров'я і хвороб на різних соціальних рівнях. Прослідковано тенденції розвитку ідей подільського вченого Й. Й. Ролле, розкрито авторські підходи до дослідження психіки людини з урахуванням біологічних і соціальних чинників її життя.

Ключові слова: сприятливе соціальне середовище, історія психології, Поділля, соціокультурні чинники, психіка людини, природничо-науковий підхід, соціальні чинники, особистість, психогігієна, психічні захворювання.

Постановка проблеми. Зараз в усьому світі, а особливо в Україні, гостро стоїть питання про якість життя людини, задоволення її потреб у сприятливих і якісних умовах життя. Серед них важливе місце належить потребам у сприятливому соціальному оточенні, тісних суспільних зв'язках, без яких неможливе повноцінне людське щастя.

Оскільки людина є соціальною істотою, її активність розгортається у просторі об'єктів культури і взаємодії з іншими людьми, причому кожен її вид має свій рівень суб'єктивної організації. У таких просторах людина постійно стикається зі складними ситуаціями, які вона вимушена опановувати. Ураховуючи недостатність розкриття у вітчизняній психологічній літературі проблематики опанування у соціальному просторі особистості, **мета нашої статті** – теоретичне обґрунтування психологічних теорій впливу соціально-історичних і культурних умов на самосприйняття й поведінку особистості на прикладі праць Й. Й. Ролле.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження особливостей національних характеристик різних народів включають як вивчення індивідуального характеру, так і розгляд власне поняття «соціокультурний характер» і шляхів його формування. Психологічні особливості народів стали об'єктом розгляду багатьох наук: етнографії, етнології, філософії, етнопсихології, соціології, історичної етнології тощо [1, с. 74]. Соціокультурний чинник розглядався крізь призму «культурного характеру» в ученнях послідовників фрейдизму та постфрейдизму, в сучасних дослідженнях особистості у контексті культури та суспільства [2].

Дослідники А. Вотерман, Е. Десі, Д. Каннеман, Р. Райан 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 [3].

На даний час вийшли праці, у яких частково розкрито значену проблему окремих українських регіонів. У них, зокрема, розглядаються питання історії психології Наддніпрянської (О. Ф. Іванова, В. В. Колодочка), Південної (Л. Н. Акімова, І. М. Пивоварчик), Західної України (І. В. Данилюк). Історії розвитку психологічної науки на Поділлі у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. присвячено монографію О. А. Чеканської [4; 5].

Незважаючи на це, окремого дослідження, присвяченого вищезгаданій проблемі, зокрема, в розрізі українських регіонів, поки не створено.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап соціального розвитку України характеризується надзвичайно високим рівнем психоемоційного напруження населення загалом. Це призвело до суттєвого погіршення рівня психічного здоров'я в популяції. Рівень і структура нервово-психічних захворювань обумовлені дією деструктивно-дестабілізуючих чинників. В умовах соціально-політичної, економічної й ідеологічної нестабільності суспільства втрата старих орієнтирів і відсутність нових призводять до розчарування населення в науково-медичній системі та формують орієнтацію на релігійно-містичні, окультні й псевдонаукові системи [6, с. 13].

На думку сучасного дослідника Ю. І. Кашлюка, всі чинники, які визначають рівень і структуру психологічного благополуччя, залежно від специфіки підходу до його розуміння, можна поділити на декілька груп. Перша група чинників – соціально-

економічні. В її рамках існує взаємозв'язок між психологічним благополуччям і соціально-економічними показниками рівня життя, зокрема рівнем матеріального достатку. Люди з вищим достатком відчують більш високий рівень психологічного благополуччя, яке забезпечується високою кореляцією між позитивним афектом і рівнем достатку. Водночас гроші можуть збільшувати відчуття радості, але не можуть зменшити почуття тривоги, невпевненості й горя [7, с. 175].

Високий рівень доходів і проживання в економічно розвиненій, стабільній країні дає змогу зосереджуватися на інтересах, не пов'язаних із матеріальними, що асоціюється у людини з досягненням щастя. Відна, економічно нестабільна країна обмежує можливості стабільних відносин, особистісної продуктивності та креативності. Злидні блокують можливість прояву компетенції, творчості, інтересів досягнення, перешкоджають дружнім стосункам, що забезпечують задоволеність психологічних потреб людини. Отже, аналізуючи вплив соціально-економічних чинників на відчуття задоволеності життям, можна стверджувати, що існує тісний зв'язок між цією групою чинників і відчуттям психологічного благополуччя [7, с. 177].

Друга група чинників – соціокультурні чинники. Згідно концепції Л. Виготського, соціально-культурне середовище розвиває цілу низку нових форм поведінки особистості та призводить до виникнення якісно нових психологічних систем, здатних відображати світ соціальних відносин, свій власний світ, який формує ставлення до себе та до інших людей. А це означає, якщо особистість сприймає і приймає соціокультурну модель власного існування, то вона відчуває психологічне благополуччя, не зважаючи на те, що орієнтована на індивідуалізм або колективізм, на незалежність або взаємозалежність [8, с. 57].

Означені вище проблеми займають чільне місце в науковому доробку подільської психіатрії і психології, видатного просвітителя і краєзнавця Й. Й. Ролле. За його сприяння та ініціативи заходи для попередження душевних і нервових захворювань почали займати чільне місце у питанні щодо охорони психічного здоров'я населення Поділля у XIX столітті.

У цей період кількість захворювань тут значно зростала. Тогочасні лікарі-психіатри помітили, що ці розлади й хвороби належать до тяжких хронічних і тривалих хвороб, і люди, які страждають деякими нервовими і душевними хворобами, не можуть виконувати громадські чи суспільні обов'язки: «Вони не

вносять вклад у скарбницю суспільного благополуччя і розвитку, а тому збільшення нервових і душевних захворювань неминуче завдає великої шкоди існуючим силам губернії, а саме розумовому, моральному і матеріальному її багатству» [9, с. 15; 17].

До причин, що сприяють виникненню і розвитку нервових і душевних хвороб, крім спадковості, у більшості випадків відносили наслідки «ненормальних», неблагополучних суспільних умов. Серед них на перше місце ставили зловживання алкоголем і вплив оточуючого середовища, у якому перебуває особистість [10, с. 458].

Тривалі війни, тисячі жертв і нещастя, які супроводжували населення Поділля, постійні геополітичні зміни та суспільно-політичні реформи тримали суспільний настрій і психічний стан людей у постійному стомленому очікуванні, у хворобливому потрясінні та слугували джерелом загальної напруженості, що сприяло виникненню нервових і душевних захворювань. Засновник Петербурзької психіатричної школи професор І. П. Мережковський (учнем якого був В. П. Кузнецов, перший директор психіатричної лікарні Поділля – Вінницької окружної лікарні) писав із цього приводу: «Так як усі ці реформи проводилися тут швидко, раптово, без попередньої підготовки до сприйняття позитивних нових починань, то збудження розуму і відчуттів, ними викликані, призводили до реакцій, які не відповідали звиклій діяльності мозку й у деяких випадках порушували правильність його регуляції» [9, с. 8–9].

Починаючи із середини XIX ст. на українських землях швидко розвивається капіталізм, після низки ліберально-демократичних реформ Олександра II ринкові відносини стимулюють розвиток сільського господарства, промисловості й торгівлі. Не стало винятком і Поділля, де завдяки вдалому географічному розташуванню та сприятливим природно-кліматичним чинникам інтенсивно розвивається економіка. Упродовж усього XIX ст. регіон демонструє значну демографічну динаміку. Населення краю упродовж XIX ст. зросло вдвічі [11, с. 567].

Водночас інтенсифікація економіки слабо позначалася на прибутках і «рівні життя» простих людей. На Поділлі у другій половині XIX ст. була складною санітарно-гігієнічна ситуація, що закономірно відображалось на кількості померлих. Високому рівню смертності сприяв швидкий розвиток промисловості, важкі й шкідливі умови праці, антисанітарія в житлових бараках [12, с. 694]. Низький рівень санітарно-гігієнічних і медико-

психологічних знань серед населення краю, відсутність належної безпеки й охорони здоров'я на виробництві, взаємозв'язок здоров'я і хвороб на різних соціальних рівнях і потреба у їх покращенні спонукає до утвердження «психогігієни» [13, с. 211].

Перший серйозний протест проти гнітючого санітарно-гігієнічного становища, поширення венеричних та інших інфекційних хвороб, важких і небезпечних для здоров'я насамперед селян, робітників і ремісників Поділля, який набув розголосу в Європі, за межами Російської імперії, Й. Й. Ролле висловив мовою статистики і конкретних фактів ще у 60-х рр. XIX ст. у своїх книгах, наукових розробках, оприлюднених спочатку у подільських видавництвах і часописах, а згодом і в російських [14, с. 31]. Так, у 1866 р., разом з іншим місцевим краєзнавцем А. С. Дем'яненком, він друкує працю «Статистическое описание Подольской губернии» [15].

Крім того, «доктор Антоній Ю.» (псевдонім Й. Й. Ролле) опублікував кілька статей, присвячених санітарно-гігієнічному опису населення краю, у яких дослідив стан життя й умови праці робітників на цукрових заводах та інших підприємствах, а також становище селян в аграрному виробництві Подільського краю [16]. Важливе місце у медико-психологічній практиці Й. Й. Ролле зайняли проблеми психогігієни, хоча сам автор термін «психогігієна» не використовував. Основні положення щодо засад психогігієни та її ролі в розвитку психіки людини знайшли своє відображення в курсі лекцій із гігієни, які читалися у місцевій Подільській православної духовній семінарії, та просвітницьких лекціях у міських чоловічій і жіночій гімназіях.

У 1880 р. цей лекційний курс вийшов окремою книгою і згодом став методичним посібником для культурно-освітніх і медичних закладів не тільки Поділля, але й за межами регіону [17]. Курс був дуже важливим для розуміння ролі навколишнього середовища для розвитку і збереження психічного здоров'я населення. На думку автора, природні та кліматичні умови, вироблені звички, прихильність до праці та її режим, ставлення до оточуючих, дотримання етичних норм, естетичних почуттів тощо можуть мати як позитивний вплив, так і бути джерелом хворобливих впливів [17, с. 41]. Усі ці елементи гігієни, на думку Й. Й. Ролле, складають предмет досліджень соціальної та психологічної гігієни.

Окремого слова заслуговує вивчення доктором Антонієм таких соціальних явищ, як алкоголізм і проституція (на думку

вченого – тісно між собою пов'язаних). Його дивує величезна кількість пунктів продажу питної продукції на Поділлі. «Ми зустрічаємо містечка в Подільській губернії, у яких на 1000 мешканців припадало 46 шинків, 1 на 20 осіб, і тому зовсім не поділяємо здивування майже всіх наших газет, які повідомляють, що в Білій Церкві налічується 120 питних закладів, отже, 1 на 25 душ. У Кам'янці в 1861 р. їх було 78, отже, 1 на 123 особи», – писав він. У середньому по губернії у 1860-х роках один питний заклад припадав на 368 мешканців, а загальна кількість подібних пунктів торгівлі у 1861 р. становила 4919 одиниць [18, с. 27]. Багато уваги вчений приділяв проблемі міської проституції в краї [19, с. 388]. Він детально описує це соціальне явище, аналізує його причини та наслідки. «Усі жінки, які потрапляють у публічні будинки, скаржаться на нещасливе кохання, втечу з дому або вигнання і безвихідне матеріальне становище», – зауважує дослідник [20, с. 130]. Й. Й. Ролле вважав, що врятування таких жінок від вулиці є обов'язком кожного добропорядного громадянина чи товариства.

Важливість наукової і просвітницької діяльності Й. Й. Ролле для становлення психічної медицини (і психологічної науки) Поділля важко переоцінити. Однак, не слід забувати і про іншу, але таку ж значущу, як і медицина, справу його життя – історію та краєзнавство. Прискіпливий погляд фахівця-історика дозволяв йому помічати й аналізувати навіть такі факти чи закономірності, які б могли залишитися поза увагою наукового пошуку талановитого медика, проте позбавленого доступу до масиву історичної інформації.

Висновки. Отже, теоретична і практична робота Й. Й. Ролле сприяла оздоровленню психологічних і моральних основ життя подільського населення, створенню суспільної системи товариської взаємодопомоги, зверненню уваги на загрозливий соціальні явища, які впливали на психологічне самопочуття жителів Поділля. Його наукова і просвітницька діяльність мала важливе соціально-психогігієнічне значення і дала змогу належним чином поглибити і розвинути наукові здобутки в галузі психічної гігієни, в тому числі у розбудові «сприятливого соціального середовища». Доведення важливості санітарно-гігієнічних умов для функціонування та розвитку психіки людини одночасно є доведенням соціальної детермінації психологічних феноменів.

Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є розробка програми профілактики з метою попередження розвитку

акцентуації і психічних відхилень жителів України, життя і робота яких проходить в умовах, які не завжди відповідають умовам сприятливого соціального середовища.

Список використаних джерел

1. Городяненко В. Г. Соціологія / В. Г. Городяненко. – К. : Знання, 2005. – 560 с.
2. Балл Г. Категорії значення і смислу в аналізі соціальної поведінки / Георгій Балл // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні / [за ред. С. Д. Максименка, В. Т. Циби, Ю. Ж. Шайгородського та ін.]. – К. : Укр. центр політ. менеджменту, 2003. – С. 61–67.
3. Корнієнко І. О. Проблема соціокультурного фактора поведінки особистості у роботах зарубіжних психологів / І. О. Корнієнко // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – Вип. 19. – С. 268–281.
4. Данилюк І. В. Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть ХІХ – перша половина ХХ століття) / І. В. Данилюк. – К. : Либідь, 2003. – 152 с.
5. Чеканська О. А. Історія становлення психологічної науки на Поділлі (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : монографія / О. А. Чеканська. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2014. – 156 с.
6. Мамчур І. А. Формування комунікативного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови засобами культурологічно орієнтованого навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Інна Анатоліївна Мамчур. – К., 2007. – 20 с.
7. Кашлюк Ю. І. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості / Ю. І. Кашлюк // Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – Вип. 34. – С. 170–186.
8. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект / Е. Е. Бочарова // Социальная психология и общество. – М., 2012. – № 4. – С. 53–63.

9. Мережковский И. П. Об условиях благоприятствующих развитию душевных и нервных болезней в России и о мерах, направленных к их уменьшению / И. П. Мережковский. – СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1887. – 25 с.
10. Чеканська О. А. Програми і схеми досліджень психіки душевнохворих на Поділлі та їх природничо-наукові основи (кінець XIX – початок XX ст.) / О. А. Чеканська // Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 5. – С. 456–467.
11. Фабрично-заводская промышленность и торговля России [збірник статей / упоряд.: В. І. Ковалевський, М. П. Ланговий]. – С.-Петербург : Типограф. И. А. Ефрона, 1896. – 703 с.
12. Ролле Ю. Ю. Гігієна і санітарія Кам'янця і Кам'яниччини в 50–60-х рр. XIX століття / Ю. Ю. Ролле // Киевская старина. – 1985. – № 1. – С. 693–696.
13. Мазурик Є. В. Йосип Ролле як лікар і соціал-гігієніст / Є. В. Мазурик // Матеріали ІХ Подільської історико-краєзнавчої конференції. – Кам'янець-Подільський : КПДП, 1995. – С. 211–213.
14. Баженова С. Е. Юзеф Антоній Ролле: життя, діяльність, творчість / С. Е. Баженова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 180 с.
15. Ролле Й. Статистическое описание Подольской губернии / Й. Ролле, А. Демьяненко. – Каменец-Подольск : Под. губ. стат. комитет, 1866. – 65 с.
16. Ролле Й. Очерки гигиены Подольской губернии / Й. Ролле // Памятная книга Подольской губернии на 1866 г. – Каменец-Подольск : Под. губ. стат. комитет, 1866. – С. 1–48.
17. Популярная гигиена. Курс лекцій, прочитанный в православной духовной семинарии [Ролле И. И. Популярная гигиена. Курс лекций, прочитанных в Подольской духовной семинарии] / И. И. Ролле // Подольские епархиальные ведомости. – 1879. – № 10–20 [окреме видання]. – Каменец-Подольск : Под. губ. стат. комитет, 1880. – 60 с.
18. Ролле Й. Гигиенические очерки Подольской губернии / Й. Ролле // Труды Подольского губернского статистического комитета. – Каменец-Подольск : Под. губ. стат. комитет, 1869. – Т. 1. – С. 1–64.

19. Баженова С. Е. Життя і творчість Юзефа Антонія Ролле в працях учених і краєзнавців останньої чверті 19–20 ст. / С. Е. Баженова // Питання історії України : Зб. наук. статей. – Чернівці : Золоті литаври, 2000. – С. 386–399.
20. Ролле И. И. Проституция в городах Подольской губернии / И. И. Ролле // Архив судебной медицины. – СПб. : Б. и., 1884. – С. 102–132.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Gorodjanenko V. G. Sociologija / V. G. Gorodjanenko. – K. : Znannja, 2005. – 560 s.
2. Ball G. Kategorii' znachennja i smyslu v analizi social'noi' povedinky / Georgij Ball // Social'no-psychologichnyj vymir demokratychnyh peretvoren' v Ukrai'ni / [za red. S. D. Maksymenka, V. T. Cyby, Ju. Zh. Shajgorods'kogo ta in.]. – K. : Ukr. centr polit. menedzhmentu, 2003. – S. 61–67.
3. Kornijenko I. O. Problema sociokul'turnogo faktora povedinky osobystosti u robotah zarubizhnyh psychologiv / I. O. Kornijenko // Problemy suchasnoi' psihologii' : Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2013. – Vyp. 19. – S. 268–281.
4. Danyljuk I. V. Istorija psihologii' v Ukrai'ni: Zahidni regiony (ostannja chvert' XIX – persha polovyna XX stolittja) / I. V. Danyljuk. – K.: Lybid', 2003. – 152 s.
5. Chekans'ka O. A. Istorija stanovlennja psihologichnoi' nauky na Podilli (kinec' XIX – pochatok XX stolittja) : monografija / O. A. Chekans'ka. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Medobory-2006, 2014. – 156 s.
6. Mamchur I. A. Formuvannja komunikatyvnogo potencialu majbutn'ogo vchytelja inozemnoi' movy zasobamy kul'turologichno orijentovanogo navchannja : avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / Inna Anatolii'vna Mamchur. – K., 2007. – 20 s.
7. Kashljuk Ju. I. Osnovni chynnyky, jaki vplyvajut' na psihologichne blagopoluchchja osobystosti / Ju. I. Kashljuk // 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. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2016. – Vyp. 34. – S. 170–186.

8. Bocharova E. E. Vzaimosvjaz' sub#ektivnogo blagopoluchija i social'noj aktivnosti lichnosti: krosskul'turnyj aspekt / E. E. Bocharova // Social'naja psihologija i obshhestvo. – M., 2012. – № 4. – S. 53–63.
9. Merezchkovskij I. P. Ob uslovijah blagoprijatstvujushhh razvitiju dushevnyh i nervnyh boleznej v Rossii i o merah, napravlennyh k ih umen'sheniju / I. P. Merezchkovskij. – SPb. : Tip. M. M. Stasjulevicha, 1887. – 25 s.
10. Chekans'ka O. A. Programy i shemy doslidszen' psyhiky dushevnovyh na Podilli ta i'h pryrodnycho-naukovi osnovy (kinec' XIX – pochatok XX st.) / O. A. Chekans'ka // Problemy suchasnoi' psyhologii' : Zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'ko-go nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psyhologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny. – Kam'janec' Podil's'kyj : Aksioma, 2009. – Vyp. 5. – S. 456–467.
11. Fabrichno-zavodskaja promyshlennost' i torgovlja Rossii [zbirnik statej / uporjad.: V. I. Kovalevs'kij, M. P. Langovij]. – S.-Peterburg : Tipograf. I. A. Efrona, 1896. – 703 s.
12. Rolle Ju. Ju. Gigijena i sanitarija Kam'jancja i Kam'janechchyny v 50–60-h pp. XIX stolittja / Ju. Ju. Rolle // Kyevs'kaja staryna. – 1985. – № 1. – S. 693–696.
13. Mazuryk Je. V. Josyp Rolle jak likar i social-gigijenist / Je. V. Mazuryk // Materialy IX Podil's'koi' istoryko-krajeznavchoi' konferencii'. – Kam'janec'-Podil's'kyj : KPDPI, 1995. – S. 211–213.
14. Bazhenova S. E. Juzef Antonij Rollje: zhyttja, dijal'nist', tvorchist' / S. E. Bazhenova. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Kam'janec'-Podil's'kyj derzhavnyj pedagogichnyj universytet, informacijno-vydavnychyj viddil, 2002. – 180 s.
15. Rolle J. Statisticheskoe opisanie Podol'skoj gubernii / J. Rolle, A. Dem'janenko. – Kamenec-Podol'sk : Pod. gub. stat. komitet, 1866. – 65 s.
16. Rolle J. Ocherki gigieny Podol'skoj gubernii / J. Rolle // Pamjatnaja kniga Podol'skoj gubernii na 1866 g. – Kamenec-Podol'sk : Pod. gub. stat. komitet, 1866. – S. 1–48.
17. Populjarnaja gigiena. Kurs lekcij, pročitanyj v pravoslavnoj duhovnoj seminarii» [Rolle I. I. Populjarnaja gigiena. Kurs lekcij, pročitannyh v Podol'skoj duhovnoj seminarii] / I. I. Rolle // Podol'skie eparhial'nye vedomosti. – 1879. – № 10–20 [okreme vidannja]. – Kamenec-Podol'sk : Pod. gub. stat. komitet, 1880. – 60 s.

18. Rolle J. Gigienicheskie ocherki Podol'skoj gubernii / J. Rolle // Trudy Podol'skogo gubernskogo statisticheskogo komiteta. – Kamenez-Podol'sk : Pod. gub. stat. komitet, 1869. – T. 1. – S. 1–64.
19. Bazhenova S. E. Zhyttja i tvorchist' Juzefa Antonija Rollje v pracjah uchenyh i krajeznavciv ostann'oi' chverti 19–20 st. / S. E. Bazhenova // Pytannja istorii' Ukrai'ny : Zb. nauk. statej. – Chernivci : Zoloti lytavry, 2000. – S. 386–399.
20. Rolle I. I. Prostitucija v gorodah Podol'skoj gubernii / I. I. Rolle // Arhiv sudebnoj medecyny. – SPb. : B. i., 1884. – S. 102–132.

Received February 21, 2018

Revised March 15, 2018

Accepted April 10, 2018

УДК 159.97-057.87:159.9.07

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.176-187

У. Б. Михайлишин
myb69@ukr.net

ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕТЕРМІНАНТ ВИНИКНЕННЯ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТІВ

Mykhailyshyn U. B. Theoretical and methodological research on the determinants of the students' addictive behavior occurrence / U. B. Mykhailyshyn // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 176–187.

U. B. Mykhailyshyn. Theoretical and methodological research on the determinants of the students' addictive behavior occurrence. The main approaches of foreign and domestic scientists to the study of the problem of addictive behavior of the personality are reviewed in the article. The main stages of the addictive process formation are indicated. The main characteristics of a person with addictive behavior are analyzed. The main types of addictive behavior are highlighted and the generalized classification of chemical and non-chemical forms of addictive behavior manifested in a person is considered.

The factors that can cause the formation of addictive behavior during the student period are determined. Social factors are analyzed. It is found that technical progress in various fields of industry, the influence of peer groups, family, etc., can lead to the formation of addictive behavior. The factors connected with individual peculiarities of the personality are showed. It is found out the psychological and physiological features of a person (typological features of the nervous system, character), different characteristics of the personality can cause the addictions.

It is shown that psychophysiological features of a person determine the individual peculiarity of addictive behavior. They can significantly affect the choice of the object of dependence, the pace of its formation, the degree of severity. The biological factors related to the hereditary predisposition to certain forms of addictive behavior, the degree of initial tolerance to certain substances are analyzed. It is determined that studies of this issue are carried out mainly by three methods: genealogical, twin and foster children research.

The tendency towards the formation of addictive behavior is revealed to be a universal feature of the person, including the student period. It is concluded that addictive behavior can be a consequence of the influence of several factors simultaneously, while the combination of such factors is individual for different people.

Key words: addictive behavior, addiction, harmful habit, addictions, temperament, individual and typological peculiarities, negative influence, juvenile age, student period.

У. Б. Михайлишин. Теоретико-методологічне дослідження детермінант виникнення адиктивної поведінки у студентів. У статті розглянуто основні підходи зарубіжних і вітчизняних науковців до вивчення проблеми адиктивної поведінки особистості. Указано основні етапи формування адиктивного процесу. Проаналізовано основні ознаки, властиві людині із залежною поведінкою. Висвітлено основні види адиктивної поведінки та розглянуто узагальнену класифікацію хімічних і нехімічних форм залежної поведінки, які можуть проявлятися у людини.

Визначено чинники, що можуть спричинити формування адиктивної поведінки у період студентства. Проаналізовано соціальні чинники. З'ясовано, що технічний прогрес у різних галузях індустрії, вплив групи однолітків, сім'ї тощо можуть спричинити формування залежної поведінки. Висвітлено чинники, пов'язані з індивідуальними особливостями особистості. З'ясовано, що психофізіологічні особливості людини (типологічні особливості нервової системи, характер), різні характеристики особистості можуть спричиняти виникнення адикцій. Показано, що психофізіологічні особливості людини визначають індивідуальну своєрідність адиктивної поведінки. Вони можуть істотно впливати на вибір об'єкта залежності, на темпи її формування, ступінь вираженості. Проаналізовано біологічні чинники, пов'язані зі спадковою схильністю

до певних форм адиктивної поведінки, ступенем початкової толерантності до певних речовин. Визначено, що дослідження цього питання проводяться переважно трьома методами: генеологічними, близнюковими та дослідженнями прийомних дітей.

З'ясовано, що схильність до формування адиктивної поведінки загалом є універсальною особливістю людини, у тому числі в період студентства. Зроблено висновок, що адиктивна поведінка може бути наслідком впливу не якогось одного, а одночасно декількох чинників, при цьому поєднання таких чинників індивідуальне для різних людей.

Ключові слова: адиктивна поведінка, залежність, шкідлива звичка, адикції, темперамент, індивідуально-типологічні особливості, негативний вплив, юнацький вік, період студентства.

Постановка проблеми. Одним із найрозповсюдженіших видів девіантної поведінки виступають адиктивні форми відхилення особистості. Явище залежності являє собою глобальну соціальну проблему. Помітною тенденцією стає те, що все більше спостерігаються прояви адиктивної поведінки в молодого покоління. Паралельно з розвитком суспільства, починають з'являтися і поширюватися нові форми залежностей. Нестабільність економічних, соціальних, політичних умов заважає людині орієнтуватись у навколишній дійсності, створюючи стресові ситуації. Відчуваючи на собі вплив цих чинників, багато молодих людей не в змозі впоратись із таким тиском. Одним із наслідків такого впливу може бути своєрідна втеча від реальності, змінення психічного стану за допомогою вживання різних речовин, фіксації уваги на певній діяльності. Адиктивна поведінка в такому випадку стає для людини способом пристосування до навколишньої дійсності. Проте будь-який об'єкт залежності може призводити до порушень зв'язків із соціумом, погіршення фізичного та психічного здоров'я й інших негативних наслідків.

З'ясувати найпоширенішу причину цього явища неможливо. Передумови виникнення адиктивної поведінки особистості різняться залежно від індивідуальних особливостей особистості, її способу життя, оточення тощо. Актуальним завданням сучасних досліджень проблеми адикцій є з'ясування найпоширеніших чинників, що можуть призвести до формування залежностей у молодого покоління, що, в свою чергу, дасть змогу ефективніше попереджувати та корегувати різноманітні адикції. Однозначний вплив конкретних чинників на виникнення адиктивної поведінки особистості на даний час неповністю визначений, що робить актуальним дослідження в цьому напрямку.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми дослідження основних детермінант виникнення адиктивної поведінки у студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою дослідження адиктивної поведінки особистості займається багато вчених, зокрема, вагомий внесок у вивчення адикцій зробили такі вчені, як В. Д. Менделевич, останні публікації якого присвячені дослідженням у галузі наркології; Ц. П. Короленко, який одним із перших у вітчизняних дослідженнях розробив класифікацію нехімічних адикцій; А. Томас і С. Чесс, які у своїх дослідженнях намагаються з'ясувати передумови виникнення адиктивної поведінки, зокрема торкаються проблеми темпераменту, який, у свою чергу, може обумовлювати формування адиктивної поведінки; В. Г. Белов, який займається вивченням залежностей, у тому числі основними питаннями теорії і практики профілактики адиктивної поведінки [15]; О. Б. Симатова, яка займається питанням профілактики залежної поведінки особистості, знаходженням можливих шляхів щодо попередження адиктивних форм відхилень [18]. Також різні аспекти адиктивної поведінки, її профілактики та корекції досліджують Н. В. Виничук [2], А. В. Гоголева [4], О. П. Макушина [12] та ін.

Виклад основного матеріалу. Адикція (addiction) – з англійської пагубна звичка, пристрасть до чого-небудь, порочна схильність [11, с. 23].

Для того, щоб визначити найпоширеніші чинники, які можуть призводити до виникнення адиктивної поведінки у студентському віці, потрібно з'ясувати особливості проявів цього явища.

Проблема дослідження адиктивної поведінки викликала інтерес у багатьох учених. Відомий дослідник адикцій К. Наккен підкреслює в механізмі формування психологічної залежності зміну звичайного ставлення людини до неживих речей. Автор виходить із положення про те, що в нормі у людини не встановлюються емоційно насичені зв'язки з неживими об'єктами і явищами, тоді як в адикта останні набувають все більшого значення. Згідно з К. Наккеном, «адикція – це патологічна любов і довіра до відносин з об'єктом або подією» [8, с. 19].

Ключовим аспектом поведінки адиктив є нечесність, що виявляється у частих обманах і приховуванні фактів адиктивної поведінки. В. Шефф звертає увагу на три рівні обману, що використовується адиктом: адикти обманюють самі себе; адикти

обманюють оточуючих членів сім'ї, колег; адикти обманюють «світ загалом», намагаючись справити помилкове враження на оточуючих [2, с. 83].

Розкриваючи основні особливості особистості зі схильністю до адиктивної поведінки, В. Д. Менделевич звертає увагу на незгодженість психологічної стійкості у випадках звичайних відносин і криз. У нормі, як правило, психічно здорові люди легко пристосовуються до вимог повсякденного життя і важче переносять кризові ситуації. Вони, на відміну від осіб із різноманітними адикціями, намагаються уникати криз і хвилюючих нетрадиційних подій [4, с. 29].

У структурі залежності В. Д. Менделевич виокремлює два компоненти: звичку й емоційну прив'язаність. Звичка – це стереотипізована діяльність із реалізації залежної поведінки. Другий компонент адикції – емоційна прив'язаність – проявляється в одухотворенні об'єкта залежності [12, с. 7].

На думку Е. Ханзяна, головною причиною всіх адиктивних розладів – це страждання, які адикти намагаються полегшити за допомогою алкоголю, їжі тощо.

Ц. П. Короленко, Т. А. Донських виокремлюють основні етапи формування адиктивного процесу: зміна психічного стану у вигляді підвищення настрою в момент прийому речовини і фіксація у свідомості зв'язку з цим; установлення певної послідовності вдавання до засобів адикції й певної частоти реалізації адиктивної поведінки; розвиток адиктивної поведінки як інтегральної частини особистості та її домінація зі зміною стилю життя і відносин з оточуючими; відсутність задоволення від адиктивної поведінки; руйнування психічних, біологічних і фізіологічних процесів у організмі адикта [13].

Залежна (адиктивна) поведінка, як вид девіантної поведінки особистості, в свою чергу має безліч підвидів, диференційних переважно за об'єктом адикції. Теоретично це можуть бути будь-які об'єкти або форми активності – хімічна речовина, гроші, робота, ігри, фізичні вправи тощо [1, с. 70].

Виокремлюють такі форми залежної поведінки: хімічна залежність; порушення харчової поведінки; гемблінг; сексуальні адикції; релігійна деструктивна поведінка [5, с. 118].

У міру зміни життя людей з'являються нові форми залежної поведінки, наприклад, сьогодні надзвичайно швидко поширюється інтернет-залежність, смартфон-адикція, шопінг-адикція [6, с. 91].

Отже, основою виникнення і розвитку адикцій є прагнення до зміни психічного стану, який чимось дискомфорнтний для індивіда. Зміст психологічної реальності, від якої намагається позбутися індивід, буває різним, так само як і можуть бути різними способи від її позбавлення [7, с. 3].

Елементи адиктивної поведінки властиві будь-якій людині, яка відходить від реальності шляхом зміни свого психічного стану. Проблема адикції починається тоді, коли прагнення відходу від реальності, пов'язане зі зміною психічного стану, починає домінувати у свідомості, стаючи центральною ідеєю, що вторгається у життя, призводячи до відриву від реальності залежностями [15, с. 16].

Залежній поведінці властиві такі ознаки: синдром зміненої сприйнятливості організму до дії певного подразника; синдром психічної залежності; синдром фізичної залежності, що більш виражений у людей, які страждають залежністю від будь-яких хімічних речовин, але меншою мірою він також може мати місце й у людей із нехімічними залежностями [15].

Важливим є питання про основні передумови формування адиктивної поведінки у студентів. Періоду студентства, як і всім іншим етапам життя, притаманні свої особливості, характерні саме для цього віку.

Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права вибору, набуттям певної юридичної та економічної відповідальності, можливості включення в усі види соціальної активності, здобуттям вищої освіти й опануванням професією [14, с. 42].

Студентський вік (17–23 роки) характеризується найсприятливішими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку [9, с. 113].

Важливе місце в молодості займає спілкування. Навчальна діяльність (перш за все, аудиторні заняття) проходить у групі, в середовищі однокурсників [3, с. 233].

Якщо студент не має необхідного в цьому віці спілкування, настають апатія, песимізм і пасивність. Але спілкування – тільки тло професійного становлення. У нормі найбільш значуща для студента – реалізація здібностей [16, с. 49].

Багато вчених намагались визначити основні чинники, що можуть спричинити виникнення адиктивної поведінки у сту-

дентському віці. Так, Н. Я. Іванов і А. Е. Личко писали про те, що надлишкова групова залежність у юнацькому віці є якоюсь формою девіантної поведінки, що в подальшому може призвести до формування «групового алкоголізму», коли тяга до випивки з'являється тільки в компанії однолітків. Крім того, до адиктивних розладів схильні особи юнацького віку, що переживають постійний стрес, із низьким соціальним статусом у групі (аутсайтери), поганою успішністю і відсутністю перспектив подальшого навчання [17].

Виокремлюють такі передумови, що можуть впливати на виникнення і розвиток адиктивної поведінки у студентській період життя: соціальні чинники; чинники, пов'язані з індивідуальними особливостями; біологічні чинники.

До соціальних чинників, що сприяють виникненню і розвитку адиктивної поведінки, відносять: технічний прогрес у галузі харчової промисловості, фармацевтичної індустрії й інших сферах, унаслідок якого на ринку з'являються все нові й нові товари – потенційні об'єкти залежності; діяльність наркоторговців, які активно залучають молодь до споживання психоактивних речовин; доступність психоактивних речовин, «мода» на них; вплив групи однолітків; вплив сім'ї тощо [18, с. 62].

Існує досить багато причин залучення молоді до алкоголю й інших психоактивних речовин. Ц. П. Короленко визначає деякі соціальні чинники, характерні для сучасного суспільства, які сприяють поширенню адиктивної поведінки: в суспільстві присутні умови для негайного задоволення бажань, пов'язаних з отриманням задоволення, що стає важливим інгредієнтом стилю життя; тривалий і постійний перегляд телевізійних розважальних програм перешкоджає розвитку творчих можливостей, виховує пасивний підхід до життя, що, в свою чергу, створює сприятливу основу для розвитку адиктивної поведінки; економічне розшарування суспільства, безробіття; зменшення мотивацій до навчання, придбання знань і навичок, утрата престижності багатьох професій; легка доступність алкоголю і речовин, які змінюють психічний стан; реклама тютюну й алкоголю в засобах масової інформації [4, с. 59].

Класичні психоаналітичні концепції особистості (З. Фрейд, А. Фрейд, Г. Гартман, П. Блос) у якості причин виникнення адиктивної поведінки розглядають дефекти в психосексуальному розвитку. Згідно з психоаналітиками, особистість закономірно проходить оральну, анальну фалічну, латентну, генітальну

стадії. В основі формування залежності лежать дефекти (внутрішні конфлікти) у психосексуальному розвитку, набуті частково на оральній та / або анальній стадії розвитку. Людина під дією наркотичної речовини регресує на більш ранні стадії розвитку, уникаючи таким чином вирішення наявних конфліктів [10, с. 29].

Отже, люди, які пережили психічні травми у ранньому дитинстві, мають істотно більший ризик стати залежними [15].

Також виокремлюють чинники, пов'язані з індивідуальними особливостями: стать, вік, психофізіологічні особливості людини (типологічні особливості нервової системи, характер тощо), різні характеристики особистості (самооцінка, локус контролю, стресостійкість, волеві та моральні якості тощо) [18, с. 62].

Психофізіологічні особливості людини визначають індивідуальну своєрідність адиктивної поведінки. Вони можуть істотно впливати на вибір об'єкта залежності, на темпи її формування, ступінь вираженості та можливість подолання [15].

Адиктивна поведінка або будь-який інший вид девіантної поведінки може бути опосередкованою відхиленнями функціонування будь-якого з рівнів індивідуальності. Під індивідуальністю в сучасній психології розуміється неповторність, унікальність поєднання різних властивостей і якостей людини, які відображаються в її поведінкових стереотипах. За набором окремих якостей і властивостей люди можуть бути принципово схожі, однак за поєднанням цих якостей також кардинально відрізняться [18, с. 76].

Схильність до залежної поведінки може визначатися типологічними особливостями нервової системи. А. Томас і С. Чесс установили, що основні властивості темпераменту проявляються вже у новонароджених дітей і визначають у подальшому індивідуальний стиль поведінки особистості. Автори окреслили дев'ять основних параметрів темпераменту, серед яких пристосовність (до нових ситуацій), якість настрою, чутливість, контактність. Деякі з вроджених властивостей, за інших несприятливих умов, сприяють формуванню адиктивної поведінки. Нерідко девіантні форми поведінки опосередковуються силою і виразністю темпераментальних властивостей. Деякі з них базуються на емоційній лабільності (несстійкості), інші – на гіперактивності тощо. На рівні темпераменту на норму вказує збалансованість психофізіологічних процесів [18].

Важливим індивідуальним чинником, що впливає на поведінку особистості, може виступати низька стресостійкість. Передбачається, що адиктивна поведінка виникає у разі порушення копінг-функції – механізмів подолання стресу [15].

Усі стратегії подолання стресу (копінг-стратегії), які формуються у людини у процесі життя, Р. Лазарус розділяє на три групи: стратегії вирішення проблем; пошук соціальної підтримки; уникнення.

Вибір третьої стратегії часто призводить до розвитку адикції [10].

Біологічні чинники: спадкова схильність до деяких форм адиктивної поведінки (наприклад, до алкоголізму); ступінь початкової толерантності до певних речовин тощо [18, с. 62].

На сучасному рівні знань можливості успадкування та генетичної схильності до зловживання психоактивними речовинами досить добре вивчені. Дослідження цього питання проводяться переважно трьома методами: генеологічними, близнюковими та дослідженнями прийомних дітей.

Сучасні дослідження нейрофізіологічних механізмів схильності до формування залежності від психоактивних речовин зосереджені, переважно, на вивченні активності різних ділянок мозку. Основним інструментом цих досліджень є вивчення біоелектричної активності мозку [15, с. 33].

Якщо говорити про чинники залежної поведінки, то варто наголосити, що в її основі лежать природні потреби людини. Схильність до залежності загалом є універсальною особливістю людини, в тому числі й у період студентства. Однак, за певних умов, деякі нейтральні об'єкти перетворюються у життєво важливі для особистості, а потреба в них посилюється до неконтрольованої [15].

Необхідно підкреслити, що адиктивна поведінка – наслідок впливу не якогось одного, а одночасно декількох чинників. Поєднання таких чинників індивідуальне для різних людей [18, с. 62].

Висновки та перспективи досліджень. У результаті теоретичного вивчення проблеми детермінант виникнення адиктивної поведінки, ми з'ясували, що адиктивна поведінка проявляється у прагненні людини відійти від реальності, змінюючи свій психічний стан. Для цього людина може вживати різні речовини або фіксувати свою увагу на певних видах діяльності, маючи на меті досягнення інтенсивних емоцій. Тобто, замість гармонійної взаємодії з усіма аспектами реальності людина фіксує увагу на

певній сфері, яка часто може нести руйнівний вплив на особистість.

Було встановлено, що виникнення адиктивної поведінки у студентів може бути пов'язане із соціальними, біологічними чинниками, з індивідуальними особливостями людини. Поєднуючись, ці чинники можуть призводити до виникнення залежностей.

Проте залишається відкритим питання про найпоширеніші чинники, що призводять до залежностей. Попри те, що робилися спроби з'ясувати вплив різноманітних чинників на виникнення адиктивної поведінки у період студентства, єдиного підходу до проблеми не існує. Подальші перспективи роботи над цією проблемою можуть полягати у дослідженні чинників, які спричиняють виникнення адиктивної поведінки, зокрема взаємозв'язку індивідуально-типологічних особливостей людини з формуванням різного роду адикцій.

Список використаних джерел

1. Акажанова А. Т. Девиантология : учеб. пособие / А. Т. Акажанова. – Алматы : Нур-пресс, 2008. – 114 с.
2. Виничук Н. В. Психология аномального поведения / Н. В. Виничук. – Владивосток : ТИДОТ ДВГУ, 2004. – 198 с.
3. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
4. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А. В. Гоголева. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 240 с.
5. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
6. Комлев Ю. Ю. Интегративная криминология: девиантологический очерк : учеб. пособие / Ю. Ю. Комлев. – Казань : КЮИ МВД России, 2016. – 245 с.
7. Короленко Ц. П. Психодинамические механизмы аддикций в постсовременной культуре : [монография] / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, Т. А. Шпикс. – Саарбрукен : LAP, 2011. – 188 с.
8. Короленко Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск : Олсиб, 2001. – 251 с.

9. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
10. Лисецкий К. С. Психологические основы предупреждения наркотической зависимости личности / К. С. Лисецкий. – Самара : Изд-во «Универс групп», 2007. – 308 с.
11. Личко А. Е. Подростковая наркология: руководство / А. Е. Личко, В. С. Битенский. – Л. : Медицина, 1991. – 304 с.
12. Макушина О. П. Психология зависимости : учеб. пособие / О. П. Макушина. – Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2007. – 78 с.
13. Малкина-Пых И. Г. Виктимология: психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2010. – 864 с.
14. 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.
15. Профилактика аддиктивного поведения : учеб. пособие / [В. Г. Белов, Г. Григорьев, В. А. Кулганов, Ю. А. Парфенов]. – СПб. : Православная инициатива, 2013. – 260 с.
16. Рождественская Н. В. Креативность: пути развития и тренинги / Н. В. Рождественская. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.
17. Сенкевич Л. В. Трансформация защитных механизмов личности в процессе развития алкогольной зависимости на разных возрастных этапах / Л. В. Сенкевич, М. В. Сагалов, А. Е. Метелица // Системная психология и социология. – 2016. – № 4 (20). – С. 39–49.
18. Симатова О. Б. Психология зависимости / О. Б. Симатова. – Чита : ЗабГГПУ, 2006. – 300 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Akazhanova A. T. Deviantologija : ucheb. posobie / A. T. Akazhanova. – Almaty : Nur-press, 2008. – 114 s.
2. Vinichuk N. V. Psihologija anomal'nogo povedenija / N. V. Vinichuk. – Vladivostok : TIDOT DVGU, 2004. – 198 s.
3. Gamezo M. V. Vozrastnaja i pedagogicheskaja psihologija / M. V. Gamezo, E. A. Petrova, L. M. Orlova. – M. : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2003. – 512 s.
4. Gogoleva A. V. Addiktivnoe povedenie i ego profilaktika / A. V. Gogoleva. – Moskva : MPSI ; Voronezh : MODJeK, 2003. – 240 s.
5. Zmanovskaja E. V. Deviantologija: (Psihologija otklonjajushhegosja povedenija) / E. V. Zmanovskaja. – M. : Akademija, 2004. – 288 s.

6. Komlev Ju. Ju. Integrativnaja kriminologija: deviantologičeskij ocherk : ucheb. posobie / Ju. Ju. Komlev. – Kazan' : KJuI MVD Rossii, 2016. – 245 s.
7. Korolenko C. P. Psihodinamicheskie mehanizmy addikcij v postsovremennoj kul'ture : [monografija] / C. P. Korolenko, N. V. Dmitrieva, T. A. Shpiks. – Saarbruken : LAP, 2011. – 188 s.
8. Korolenko C. P. Psihosocial'naja addiktologija / C. P. Korolenko, N. V. Dmitrieva. – Novosibirsk : Olsib, 2001. – 251 s.
9. Kuz'mins'kij A. I. Pedagogika vishhoji shkoli : navch. posib. / A. I. Kuz'mins'kij. – K. : Znannja, 2005. – 486 c.
10. Liseckij K. S. Psihologičeskie osnovy preduprezhdenija narkotičeskij zavisimosti lichnosti / K. S. Liseckij. – Samara : Izd-vo «Univers grupp», 2007. – 308 s.
11. Lichko A. E. Podrostkovaja narkologija: rukovodstvo / A. E. Lichko, V. S. Bitenskiy. – L. : Medicina, 1991. – 304 s.
12. Makushina O. P. Psihologija zavisimosti : ucheb. posobie / O. P. Makushina. – Voronezh : IPC VGU, 2007. – 78 s.
13. Malkina-Pyh I. G. Viktimologija: psihologija povedenija zhertvy / I. G. Malkina-Pyh. – M. : Jeksmo, 2010. – 864 s.
14. Podoljak L. G. Psihologija vishhoi shkoli : navch. posib. dlja magistrantiv i aspirantiv / L. G. Podoljak, V. I. Jurčenko. – K. : TOV «Fil-studija», 2006. – 320 s.
15. Profilaktika addiktivnogo povedenija : ucheb. posobie / [V. G. Belov, G. Grigor'ev, V. A. Kulganov, Ju. A. Parfenov]. – SPb. : Pravoslavnaja iniciativa, 2013. – 260 s.
16. Rozhdestvenskaja N. V. Kreativnost': puti razvitija i treningi / N. V. Rozhdestvenskaja. – SPb. : Rech', 2006. – 320 s.
17. Senkevich L. V. Transformacija zashhitnyh mehanizmov lichnosti v processe razvitija alkogol'noj zavisimosti na raznyh vozrastnyh jetapah / L. V. Senkevich, M. V. Sagalov, A. E. Metelica // Sistemnaja psihologija i sociologija. – 2016. – № 4 (20). – S. 39–49.
18. Simatova O. B. Psihologija zavisimosti / O. B. Simatova. – Chi-ta : ZabGGPU, 2006. – 300 s.

Received March 7, 2018

Revised March 29, 2018

Accepted April 24, 2018

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНОЇ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНОЇ ПРОДУКЦІЇ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ

Minenko O. O. Psychological analysis of modern animated cartoon products and their impact on children's mental development / O. O. Minenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 188–205.

O. O. Minenko. Psychological analysis of modern animated cartoon products and their impact on children's mental development. The article gives theoretical overview on the problem of animated cartoons impact on the children's mental development and personality formation. Psychological mechanisms of modern television affecting human mental health are analyzed.

The article includes the program of children's cartoons' psychological analysis, which is based on the following criteria: cartoon external design; psychological analysis of the main characters; analysis of the leading values, communicated by the cartoon; overall emotional condition, induced by the cartoon; impact of the cartoon on the development of children's intellectual sphere; general psychological conclusion on the cartoon; general pedagogical conclusion on the cartoon; general psychological-pedagogical evaluation of the cartoon.

The abovementioned criteria of cartoon psychological analysis have been differentiated and given grounds from the scientific point of view. The program represented enables structural analysis of animated cartoons, and aims at defining its impact on different aspects of children's mental health; hence it can be applied by psychologists, pedagogues, parents, when selecting cartoons which are most favorable for children's mental development.

Key words: impact of television on mental health; psychological characteristics of the early age, facilitating television products effect; criteria of the cartoons' psychological analysis.

О. О. Міненко. Психологічний аналіз сучасної мультиплікаційної продукції та її вплив на психічний розвиток дитини. У статті представлено теоретичний аналіз проблеми впливу сучасної мультиплікаційної продукції на психічний розвиток і формування особистості дітей. Проаналізовано психологічні механізми впливу сучасного телебачення на

психіку людини. Представлено та проаналізовано ті особливості психіки дитини, які лежать в основі формування більшої залежності дітей від впливу телевізійної продукції.

Представлено програму практичного дослідження впливу мультфільмів на різні аспекти психічного розвитку дітей і формування їхньої особистості. В основі цієї програми лежить виокремлення психологічних критеріїв аналізу мультиплікаційної продукції, а саме: зовнішнє оформлення мультфільму; психологічний аналіз головних героїв; аналіз провідних цінностей, які транслює мультфільм; загальний емоційний стан, який викликає мультфільм; вплив мультфільму на розвиток інтелектуальної сфери дитини; загальний психологічний висновок про мультфільм; загальний педагогічний висновок про мультфільм; загально-психолого-педагогічна оцінка мультфільму.

Представлена програма дає можливість структурованого аналізу мультиплікаційної продукції з метою визначення її впливу на різні аспекти психічного розвитку дітей і може бути використана психологами, педагогами, батьками для практичного відбору мультфільмів, найсприятливіших для психічного розвитку дітей.

Ключові слова: вплив телебачення на психіку; психологічні особливості дитячого віку, які підсилюють вплив телепродукції; критерії психологічного аналізу мультфільмів.

Постановка проблеми. Неодноразово психологічні дослідження підтверджували кардинальний вплив телебачення на психіку людини (В. Абраменкова, Н. Богомолова, А. Бандура, Л. Берковіц, А. Допира, А. Сілін, Г. Мельник, Л. Чорна, Н. Шикірова та ін.). Як стверджує А. Сілін [8], у телебачення практично необмежені можливості формування свідомості мас. І особливо вразливою категорією тут виявляються діти, психіка яких ще знаходиться у стані формування, і тому є дуже пластичною і чутливою до різноманітних впливів. Серед телевізійних жанрів для дітей, особливо дошкільного та молодшого шкільного віку, є мультфільми. Хоча мультфільми вважаються суто дитячою продукцією і, на думку більшості пересічних громадян, не можуть мати негативного впливу на дітей, саме вони сьогодні є однією з найнебезпечніших ризиків для дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній науці проблема впливу мультиплікаційної продукції на психічний розвиток дітей, на жаль, не має широкого кола наукових досліджень. Серед найґрунтовніших робіт слід виокремити дослідження В. Абраменкової, А. Богатирьової, Т. Шишової, І. Медведєвої, Н. Маркової, М. Аромаштам.

В. Абраменкова зазначає, що психологічний аналіз сучасної мультиплікаційної продукції в переважній більшості дає змогу

виокремити такі її ознаки, як агресивність, брутальність, демонстрація асоціальних форм поведінки в якості норми [1].

У роботах Т. Шишової, І. Медведєвої, присвячених впливу сучасних мультфільмів на психіку дітей, зазначено, що сучасні мультфільми формують деструктивні цінності й асоціальні форми поведінки: агресивність, неповагу до старших, уседозволеність, егоїзм, руйнування цінностей дружби та любові, антисімейні установки тощо [7].

Н. Маркова у своїх дослідженнях [6] виокремлює такі моделі поведінки, що формуються під впливом інформаційних потоків із боку ЗМІ: агресивна, асоціальна, девіантна поведінка, поведінка споживача.

Аналогічні висновки представлені в роботах М. Ситцевої, О. Рудені, В. Снігульської, Н. Шикирової та ін. Отже, ситуація із сучасною мультиплікаційною продукцією для дітей є невтішною. При цьому слід зазначити, що не всі сучасні мультфільми несуть негативний вплив на психіку дитини. Але для правильного відбору корисної мультиплікаційної продукції необхідно мати певні критерії, які дали б можливість глибокого психологічного аналізу мультфільму.

Отже, **мета нашого дослідження** – розробити програму психологічного аналізу мультиплікаційної продукції для дітей для прийняття наукового психологічно обґрунтованого висновку щодо корисності чи шкідливості цієї відеопродукції для психічного розвитку та формування особистості дитини.

Виклад основного матеріалу. Вплив телебачення на психіку людини є глобальним. Це пов'язано з тим, що при перегляді телепередач відбувається своєрідне психічне зараження певними станами, реагування на неусвідомлювані впливи (підкоркові стимули). Отже, крім усвідомлюваних методів впливу, яким є, наприклад, переконання, в телевізійній продукції широко використовуються і неусвідомлювані: від навіювання і зараження до прямого впливу на підсвідомість (метод 25-го кадру, психотронні впливи тощо) [2; 3; 4; 5; 9].

Як зазначалось вище, саме діти є найуразливішою категорією телеглядачів. Це пов'язано з тим, що є певні особливості дитячої психіки, які відрізняють її від дорослої і роблять її вразливішою і залежною від телевізійних впливів, а саме:

1) Відсутність або слабкість розрізнення реального та вигаданого світів, що веде до того, що те, що відбувається на екрані, сприймається як частина реальності.

2) Одним із провідних механізмів психічного розвитку та засвоєння соціального досвіду дитиною є наслідування. Перш за все, дитина наслідує значущих дорослих, пізніше ровесників і героїв улюблених мультфільмів і фільмів.

3) Несформована критичність мислення у дитячому віці, що веде до некритичного сприймання й автоматичного засвоєння інформації.

4) Одним із головних завдань розвитку дитини у соціумі є формування моделі світу, яка формується на основі всієї інформації з оточуючого середовища. Сьогодні екран телевізора дуже часто відіграє провідну роль у цьому процесі, зважаючи на час, який діти проводять перед ним, і гіпнотичну яскравість образів.

5) Завданням психічного розвитку дитини є не просто побудова моделі світу, а й пошук свого місця в ній. Цей процес відбувається за принципом приєднання до більшості. А та більшість, яку являє перед дитиною екран телевізора, далеко не завжди відповідає хоча б елементарним соціальним і психічним нормам.

Як свідчить велика кількість психологічних досліджень [1; 3; 10; 11], у тому числі й проведених нами, сучасні діти віком до 10 років досить значну кількість часу проводять перед екраном телевізора. Серед різних видів телепродукції у цій віковій категорії провідне місце займають мультфільми. І саме тут виникає «психологічний капкан», оскільки дорослі (батьки, вихователі, педагоги, а іноді й психологи), тобто ті, хто повинні контролювати якість і кількість споживаної дітьми телепродукції, у ставленні до мультфільмів виявляють високу лояльність, навіть не підозрюючи про шкідливість для дитячої психіки цього виду телепродукції. Тому, на нашу думку, виникає необхідність розробки такої програми психологічного аналізу мультиплікаційної продукції для дітей, яка б дала психологам, педагогам, батькам можливість самостійного аналізу мультфільмів із подальшим прийняттям наукового психологічно обґрунтованого висновку щодо корисності чи шкідливості цієї відеопродукції для психічного розвитку та формування особистості дитини.

Нами було розроблену *програму психологічного аналізу мультиплікаційної продукції для дітей*, в основі якої лежать такі *критерії*:

1. Зовнішнє оформлення мультфільму та його вплив на психіку дитини.

1.1. Кольорове оформлення.

Колір має здатність впливати на психоемоційний стан людини, викликаючи відповідно позитивні чи негативні емоції, певне збудження чи гальмування психічних функцій. У практичній психології, психотерапії відомий вплив кольору на психіку людини. Так, перевага темних кольорів може викликати негативний психічний стан, перевага світлих – позитивний, яскраві кольори (червоний, помаранчевий, жовтий тощо) здатні підбадьорювати людину впродовж певного періоду часу, але занадто яскраві або у разі тривалої дії можуть викликати перебудження психіки та роздратування.

Відповідно, аналізуючи мультиплікаційну продукцію, слід звернути увагу на такі особливості використання кольору, як:

- перевага світлих чи темних кольорів;
- кольори природні, приємні для тривалого сприймання чи занадто яскраві, неприродні.

1.2. Звукове оформлення.

Вплив на психіку людини через слухові аналізатори є широко дослідженим сучасною практичною психологією. Не заглиблюючись у теорію функціонування процесів відчуттів і сприймання, слід зазначити, що діапазон звукових подразників значно впливає на психоемоційний стан людини і здатний викликати досить широкий спектр емоцій – від найприємніших до вкрай негативних.

Аналізуючи сучасну мультиплікаційну продукцію, слід зазначити, що в більшості випадків аудіоряд перевантажено гучними, різкими, негативними емоційно забарвленими звуками. Маючи за мету привернути і постійно утримувати увагу дітей, вони водночас викликають у них психічну перевтому і, як наслідок, роздратування, гнів, агресію, апатію та інші негативні емоційні стани. Це підтверджують дані психологічних досліджень [1; 3; 6; 7; 8; 10; 11] і свідчення батьків.

Ще одним негативним аспектом впливу звукового оформлення є неадекватність його відеоряду. Так, відеоряд, який несе негативну інформацію для дитини (герої б'ються, сваряться, роблять підлі вчинки тощо), може супроводжуватися веселою музикою чи сміхом. Відповідно, така неадекватність відео- й аудіорядів викликає когнітивний дисонанс у дитини, що призводить до низки негативних наслідків: робить дитину більш навіюваною (зв'язок когнітивного дисонансу з навіюваністю неодноразово доводився психологічними дослідженнями), утруднює адекватне сприйняття вчинків героїв, деформує систему цінностей дити-

ни тощо. Тому, аналізуючи звукове оформлення мультфільмів, слід звернути увагу на такі параметри:

- звуки переважно природні чи занадто гучні;
- звукові переходи адекватні чи занадто різкі;
- аудіоряд викликає переважно позитивні чи негативні емоції;
- адекватність аудіо- та відеорядів.

1.3. Темп мультфільму.

Не треба проводити спеціальних психологічних досліджень, щоб довести, що темп сучасних мультфільмів (особливо закордонних їх варіантів) занадто швидкий для адекватного сприйняття. Відеосюжети, звуки з неймовірною швидкістю змінюють одне одного і не дають жодного шансу дитині (та і дорослому теж) повноцінно відслідкувати їх зміст і адекватно відреагувати. У нормі мультфільм, як і інші твори мистецтва, повинен викликати у дитини певні позитивні почуття і роздуми, чомусь учить, щось виховувати. Сучасні мультфільми навіть за своїм темпом (не говорючи вже про зміст) не дають дитині можливості зупинитись, проаналізувати, подумати. Вони задають свій неймовірно швидкий темп, який утримує дитину в постійній психічній напрузі. І, як наслідок, – психічна перевтома, апатія, роздратування, емоційне виснаження тощо.

Відповідно, аналізуючи мультфільм, слід обов'язково звернути увагу на його темп: наскільки він адекватний для сприйняття чи занадто швидкий.

1.4. Тло, на якому відбуваються основні події.

Сучасна психологія й психотерапія (зокрема гештальтпсихологія та гештальттерапія) мають значні теоретичні та практичні дослідження у сфері впливу тла на психічні стани і процеси людини. Тло досить часто не просто впливає, а і визначає сприймання людиною фігури (тобто основного об'єкта сприйняття) і, відповідно, здатне викликати певні психічні процеси і стани, впливати на процеси розуміння й інтерпретації інформації.

Аналізуючи сучасну мультиплікаційну продукцію, слід зазначити, що досить часто тлом для основних подій у ній виступають страшні для дитини, неприємні або такі, що викликають депресію, сум картини (всесвітні катастрофи із загибеллю всього живого, потойбічні світи із жахливими пейзажами тощо). Якщо таке тло постійно супроводжує перегляд мультфільму і стає постійним (ураховуючи багатосерійність сучасних мультфільмів), виникає загроза переходу таких негативних психоемоційних станів дитини у хронічні, а то й у хворобливі форми.

1.5. Зовнішність персонажів.

Типовою особливістю сучасних мультфільмів є неприємна зовнішність персонажів, у тому числі й головних героїв, яких дитина прагне наслідувати. Персонажі сучасних мультфільмів мають або непропорційну, або агресивну, або страшну, або потворну зовнішність. Таке враження, що антиестетичний образ стає ідеалом. Вплив таких образів на формування дитячої психіки неважко передбачити: від викривлення формування естетичної складової психіки дитини до появи у неї відповідних образу рис характеру.

Відповідно, аналізуючи сучасну мультиплікаційну продукцію, слід звернути увагу на зовнішність головних персонажів, а саме на такі її аспекти:

- приємна чи неприємна зовнішність;
- природна чи потворна;
- агресивна, хвороблива, страшна та інші негативні риси.

2. Психологічний аналіз головних героїв.

Як зазначалося вище, психологічною особливістю дитячого віку (особливо періодів немовляти, раннього та дошкільного) є велика роль наслідування у процесі психічного розвитку. Дитина прагне наслідувати всіх, кого вона сприймає як позитивних особистостей. Перш за все, це близькі дорослі: мама, тато, брати, сестри, дідуся, бабусі та ін. Їх дитина сприймає безумовно позитивно і, відповідно, також безумовно наслідує їхні риси характеру, цінності, манеру поведінки, мовлення, звички тощо.

Переглядаючи мультфільми, для дитини об'єктом для наслідування стають головні герої, яких вона в силу своїх вікових особливостей сприймає теж безумовно позитивно. Відповідно, риси характеру, манера поведінки, мовлення, цінності головних героїв активно наслідуються і засвоюються дитиною. Отже, дорослим, перш ніж дозволити дитині переглядати мультфільм, слід поставити собі запитання «Наскільки я б хотів(ла), щоб моя дитина засвоїла риси характеру, цінності, манеру поведінки, мовлення головного героя?». Розглянемо критерії, за якими можна проаналізувати головних персонажів мультфільму.

2.1. Риси характеру та провідні цінності головного героя.

Такий аналіз є необхідним, оскільки саме ці риси і цінності наслідуватиме дитина. Досить часто головні герої сучасних мультфільмів є агресивними, вкрай неслухняними, підлими, брехливими, грубими, лінивими, корисливими тощо. Можна заперечити, що і раніше у старих вітчизняних мультфільмах головні герої мали такі риси. Так, але цими рисами герої були наділені

з педагогічною метою, оскільки сюжет мультфільму підводив до яскравої демонстрації негативності цих рис, їхньої шкідливості як для самого героя, так і для оточуючих. І в кінці кінців, персонаж усвідомлював цю шкідливість і виправляв ці негативні риси або був покараний за них. У більшості сучасних мультфільмів такі негативні риси та цінності взагалі не трактуються як негативні, а іноді навпаки – демонструються як позитивні, чи корисні, чи смішні тощо, що деформує характер і ціннісні орієнтації маленького глядача.

2.2. Однозначність чи амбівалентність образу головного героя.

З одного боку, як зазначалося вище, образ головного героя є об'єктом для наслідування дитини. З іншого боку, психологічною особливістю дитячого віку (особливо раннього та дошкільного його періодів) є те, що дитина ще не здатна критично сприймати й обробляти інформацію, оскільки така властивість, як критичність мислення, ще не сформована. Дитина ще не в змозі робити глибокий критичний аналіз головного героя, і, сприйнявши його одного разу як позитивний, таке сприйняття розповсюджується на весь час його сприйняття, на всі його риси характеру, цінності, вчинки тощо. Відповідно, щоб образ головного героя мав позитивний вплив на психіку дитини, цей образ повинен бути однозначно позитивним – у всіх його проявах, рисах, дрібницях. Про що нам і свідчать народна мудрість у вигляді казок, класична дитяча література, де спостерігається чіткий розподіл добра і зла.

Сучасна мультиплікаційна продукція для дітей усе більше наповнюється амбівалентними образами головних героїв, тобто такими, у яких добро і зло є змішаними. Унаслідок вікових особливостей дитина ще не здатна розрізнити добро і зло в головному героєві, і, сприймаючи його як позитивного, не задумуючись наслідуватиме і негативні його риси. Тому, аналізуючи образ головного героя, слід обов'язково звернути увагу на його однозначну позитивність чи амбівалентність.

2.3. Наявність «прихованих» головних героїв.

Деякі сучасні мультфільми мають так звані «приховані» головних героїв, які не одразу виділяються як головні критично налаштованим дорослим, але одразу підсвідомо сприймаються як головні дитиною. Прикладом може бути мультфільм «Альоша Попович і Змій Горинич», де офіційно головним героєм заявлено Альошу Поповича. Аналізуючи цей образ, навіть досить критичному дорослому важко знайти в ньому якісь негативні

риси – образ цілком позитивний, крім одного: якийсь він дуже психологічно блідий, млявий, неясковий і не викликає жодного бажання його наслідувати. Але на його тлі яскраво виділяється інший образ – психологічно насичений, ефектний, активний і такий, що викликає бажання наслідувати. Це образ коня. Він і є прихованим головним героєм. Але образ цей, на жаль, украй негативний: егоїстичний, нахабний, грубий, не поважуючий старших тощо. Але саме він, як підтверджує і спостереження за дітьми, стає зразком для наслідування. Тому, аналізуючи сучасні мультфільми, слід обов'язково звернути увагу на наявність «прихованих» головних героїв і проаналізувати ті риси особистості та цінності, які вони транслюють.

3. Аналіз провідних цінностей, які транслює мультфільм.

Для дитини мультфільм, як і будь-які інші джерела інформації, є джерелом пізнання оточуючого світу, в якому дитині необхідно навчитись жити. Як зазначають спеціалісти в галузі дитячої психології, головне завдання життя дитини приблизно до 7 років – сформувати базове уявлення про світ і своє місце в ньому, тобто сформувати «модель світу». Ця модель світу включає в себе базові уявлення про основні аспекти життя людини: модель сімейних стосунків на рівнях «чоловік – дружина», «батьки – діти», «батьки – діти – прабатьки (дідусі та бабусі)», модель взаємостосунків між статями, модель широких соціальних стосунків (ставлення до інших людей), моделі ставлення до природи, до світу речей, до матеріальних і духовних цінностей, до праці, мистецтва тощо. В основі цих моделей лежать провідні життєві цінності, які транслюються різними джерелами інформації, серед яких у сучасних дітей одне з провідних місць, на жаль, займає різноманітна відеопродукція, перш за все мультиплікаційна. Ще одним аспектом формування у дитини «моделі світу» є формування загального сприйняття й інтерпретації світу як «позитивного» чи «негативного», «дружелюбного» чи «ворожого» до дитини. Зважаючи на вищесказане, значна увага у психологічному аналізі сучасної мультиплікаційної продукції для дітей повинна належати саме аналізу тих цінностей і, відповідно, тієї моделі світу, які транслюються через мультфільм.

3.1. Загальне зображення й інтерпретація у мультфільмі світу як «позитивного» чи «негативного», «дружелюбного» чи «ворожого» до дитини.

Домінуючою рисою сучасної мультиплікаційної продукції для дітей є зображення світу загалом як негативного, небезпеч-

ного, ворожого. Оскільки, як зазначалося вище, у внутрішньому світі дитини відбувається активна побудова моделі світу, формується загальне його сприйняття та ставлення до нього і життя загалом, перенасичення світу такими негативними образами є досить небезпечним для психіки дитини. Дитячі психологи, психотерапевти [1; 3; 6; 7; 10; 11] констатують значне зростання у сучасних дітей, особливо дошкільного та молодшого шкільного віку, різних фобій, неврозів, депресій тощо. Отже, аналізуючи сучасну мультиплікаційну продукцію, слід обов'язково звернути увагу на те, наскільки оптимістичним чи песимістичним є зображення у ній світу і життя загалом, якою зображена перспектива цього життя.

3.2. Модель сімейних стосунків та образів батьків, яка транслюється через мультфільм.

Аналізуючи сучасні мультфільми, слід обов'язково звернути увагу на модель сімейних стосунків, яка транслюється на таких основних рівнях: «чоловік – дружина», «батьки – діти», «батьки – діти – прабатьки (дідусі та бабусі)». Адже ця модель впливає на формування моделі реальних сімейних стосунків дитини. Тобто, як дитина в майбутньому поводитиме себе у ролі чоловіка чи дружини, батька чи матері, як зараз вона ставитиметься до власних батьків, до прабатьків значною мірою залежить від того, яка модель цих стосунків задається через мультфільми. На жаль, переважна більшість сучасних мультфільмів задає негативну модель сімейних стосунків. Так, на рівні «чоловік – дружина» у взаємостосунках подружжя часто демонструються такі негативні риси, як неповага, агресивність, приниження гідності одне одного, відсутність любові, навіть подружжя невірність (анонс до мультфільму «Сімпсони»: «У наступній серії тато Сімпсон знаходить собі нову коханку»). Модель взаємостосунків «батьки – діти» теж подається переважно у негативному руслі. Батьки досить часто зображуються несправедливими, «нерозуміючими», індиферентними щодо своїх дітей, «недалекими» тощо. Відповідно, і діти у мультфільмах поводять себе щодо батьків негативно: з неповагою, агресивно, з демонстративною неслухняністю тощо. І таке ставлення до батьків не засуджується, а навпаки – ще й підкріплюється прямо чи опосередковано (через сміх, гумор, відсутність покарання чи засудження такого ставлення тощо). Модель взаємостосунків на рівні «діти – батьки – прабатьки» досить часто схожа на вищеописані. Крім того, транслюється ще й відсутність турботи і співчуття до старості.

Отже, аналізуючи моделі сімейних стосунків, які транслюються через сучасні мультфільми, слід звернути увагу на такі їхні аспекти:

- любов – нелюбов між членами сім'ї;
- повага – неповага один до одного та молодших до старших;
- взаємодія і взаємодопомога між членами сім'ї чи ізоляція і відчуження;
- слухняність чи неслухняність дітей у якості норми;
- інші особливості сімейних взаємовідносин.

Суттєвим аспектом аналізу мультиплікаційної продукції для дітей є аналіз образів головних для дитини членів сім'ї – матері й батька, а також прабатьків. Які ж образи батьків і прабатьків транслюють сучасні мультфільми? На жаль, у переважній більшості батьки наділені не найкращими людськими рисами: вони злі й агресивні щодо дітей, неухважні та індиферентні щодо їхнього життя, часто нерозумні й «недалекі», а то й просто «тупі». Матері досить часто зображуються егоїстичними, такими, що дбають про власне життя, а дитина сприймається ними як «неприємна завада». У якості ідеалу матері дитині часто пропонуються не жіночність і самовіддана любов, а змужнілість і егоїзм. Так само зображується і батько, але замість мужності його, навпаки, наділяють жіночністю, чи демонструють патологічний варіант мужності у формі крайньої агресивності, жорстокості й грубості. Постійне сприймання таких образів формує у дітей викривлене уявлення про провідні образи їхнього життя – батька і матір, і може призвести до неадекватного формування власного образу майбутнього(-ої) чоловіка / дружини та батька / матері, які дитина, за даними наукових психологічних досліджень, засвоює на підсвідомому рівні до 8–9 років.

Отже, аналізуючи образи батьків і прабатьків, які транслюються через сучасні мультфільми, слід звернути увагу на такі їхні аспекти:

- любов і турбота батьків про дітей чи індиферентність та егоїзм («у кожного своє життя»);
- адекватні жіночність матері й мужність батька, чи навпаки;
- риси, якими наділені батьки, їх позитивний чи негативний характер.

3.3. Модель взаємостосунків між статями та її вплив на формування статевої ідентичності дитини.

Уявлення про приналежність до певної статі, формування статевої ідентичності починається ще в ранньому віці. Відповід-

но, ті образи чоловіка і жінки та стосунків між ними, які зображено у мультфільмах, значно впливають на формування уявлень про стать у дитини, статевих стереотипів і, відповідно, статевої ідентичності. На жаль, більшість сучасних мультфільмів транслюють або потворне уявлення про стать, або демонструють абсолютну її відсутність перш за все на психологічному рівні. Героїні-жінки демонструють край маскулінну поведінку, демонструючи агресію, використовуючи грубу фізичну силу, брутальність тощо, чим на психологічному рівні абсолютно не відрізняються від чоловіків. При цьому практично в усіх сучасних мультфільмах головною гідністю жінки є її зовнішня краса (яка, до речі, досить часто відрізняється недитячою відвертістю і демонстративністю, а також перебільшеним підкресленням фізичних статевих ознак). При цьому на внутрішню красу або взагалі не звертається увага, або нерідко зовнішня краса є виправдовуваним чинником для внутрішньої потворності жінки. Щодо чоловіків, то їх зображено переважно у двох протилежних аспектах: або достатньо фемінними з відповідними рисами особистості й вчинками (невпевненість, боягузтво, безвідповідальність тощо), або акцентується на маскулінних з відповідною позамежевою жорстокістю, агресивністю, брутальністю, які супроводжуються постійним невмотивованим руйнуванням усього живого і неживого. Очевидно, що такі образи чоловіків і жінок не сприяють формуванню адекватної, здорової статевої ідентичності у дитини. Тому, аналізуючи образи чоловіка і жінки, які транслюються через мультфільми, слід звернути увагу на такі їх аспекти:

- адекватні статі жіночність / мужність у героїв чи патологічно викривлені й неадекватні їх прояви;
- акцент на зовнішній чи внутрішній красі героїв (особливо жіночої статі);
- інші особливості образів чоловіка і жінки.

Не меншої уваги заслуговують і ті взаємостосунки між статями, які демонструються у сучасних мультфільмах. Адже будуючи свої власні стосунки з протилежною статтю в теперішньому і майбутньому, дитина орієнтуватиметься і на ті зразки, які вона отримала з мультфільмів. Аналіз сучасних мультфільмів свідчить про те, що переважна їх більшість транслює негативні моделі взаємостосунків між статями. Замість високого і самовідданого кохання демонструється корисливий розрахунок або егоїстичний індивідуалізм. В основі кохання героїв нерідко лежить не внутрішня краса людини, а її зовнішні риси (переважно

зовнішня краса у жінок і фізична сила у чоловіків). Досить часто демонструється нешанобливе і грубе ставлення до жінки, яку можна штовхнути, схопити будь-як і навіть ударити (і це не дивно, адже жінки в цих мультфільмах роблять те саме). Нерідко демонструється легковажне чи глузливе ставлення до високого кохання і вірності героїв. Тому не дивно, що саме такі взаємостосунки між статями ми все частіше спостерігаємо серед сучасних дітей і молоді. Відповідно, аналізуючи моделі взаємостосунків між статями, які транслюють мультфільми, слід звернути увагу на такі аспекти:

- повага, шанобливість чи неповага і брутальність у взаємостосунках між статями й у ставленні чоловіків до жінок;
- самовіддана любов чи корисливий розрахунок або егоїстичний індивідуалізм в основі кохання і створення сім'ї;
- акцент на зовнішній чи внутрішній красі героїв при побудові взаємостосунків;
- демонстрація високого кохання і вірності у якості норми взаємостосунків між статями чи легковажне ставлення до них;
- інші аспекти взаємостосунків між статями.

3.4. Модель ставлення до інших людей.

Модель ставлення до інших людей формується у дитини на зразок попередньо описаних моделей, тобто на основі спостереження за цим аспектом людського життя на прикладі власної родини, вузького і широкого соціального оточення, зразків літератури і відеопродукції. При цьому слід зазначити, що в основі формування стосунків з іншими людьми лежать моральні почуття і норми, і саме дошкільний вік, про щодо свідчить вікова психологія, є сенситивним для формування цих почуттів і норм. Тому вкрай важливо, які моральні почуття і норми формуються через мультфільм.

Нам здається важливим проаналізувати такі аспекти взаємостосунків з іншими людьми, як ставлення до друзів і до дружби загалом і ставлення до людей узагалі. І тут, на жаль, нерідко сучасні мультфільми транслюють негативні моделі. Часто у ставленні до друзів і до інших людей демонструється замість альтруїзму – егоїзм, замість колективізму – крайній індивідуалізм, замість взаємодопомоги – піклування лише про власне благополуччя. Такі високоморальні людські чесноти, як чесність, співчуття, безкорисливість висміюються, а замість них пропонуються у якості «зручної» норми брехливість, душевна черствість, корисливість тощо. При цьому такі негативні риси науково грамотно

підкріплюються і винагороджуються, а справді високоморальні людські чесноти висміюються або демонструється їхня некорисність і навіть шкідливість для «комфортного і зручного життя». Не дивно, що саме таку модель соціальних взаємостосунків ми сьогодні досить часто спостерігаємо і серед дітей, і серед дорослих.

Тому, аналізуючи модель ставлення до друзів і до інших людей, яка транслюється дитині через мультфільм, слід проаналізувати її за такими рисами:

- егоїзм чи альтруїзм;
- колективізм чи індивідуалізм;
- взаємодопомога чи піклування лише про власне благополуччя;
- безкорисливість чи корисливість;
- чесність чи брехливість;
- співчуття до інших чи душевна черствість;
- вірність у дружбі чи зрада;
- інші риси взаємостосунків із друзями та іншими людьми.

3.5. Ставлення до духовних і матеріальних цінностей.

Деякі сучасні мультфільми в якості домінант життєвих цінностей виокремлюють матеріальні цінності, які кладуться в основу взаємостосунків між людьми, а іноді стають основною життєвою ціллю героїв. При цьому духовні й душевні людські цінності або взагалі не знаходять свого відображення у мультфільмі, або зображуються спотворено. Зрозуміло, що такий гіперболізований акцент на матеріальному деформує систему цінностей дитини, яка тільки формується.

3.6. Ставлення до природи.

Деякі сучасні мультфільми демонструють юним глядачам утилітарне, споживацьке, безжалісне, а то і руйнівне ставлення до природи й усього живого. Оскільки це роблять головні герої, ставлення до яких у дитини безумовно позитивне (про що ми говорили вище), то таке ставлення до природи переймається дитиною як нормальне і правильне. Іноді через мультфільм транслюється амбівалентне ставлення до природи живої і неживої, коли герой в одних ситуаціях демонструє жалість і милування природою, а в інших – нещадно її нищить (наприклад, Феона у мультфільмі «Шрек»). Тому, аналізуючи мультфільм, слід звернути увагу на те, яке ставлення до живої і неживої природи він транслює дитині.

3.7. Ставлення до праці.

Деякі мультфільми демонструють негативне ставлення до праці, це може відбуватись як прямо, так і опосередковано. Головні герої можуть лінуватися, здобувати собі матеріальні блага будь-якими іншими способами (іноді й нечесними, а то і злочинними), тільки не чесною працею. Можуть насміхатися над тими, хто чесно працює і виставляти їх «дурнями», демонструючи при цьому, як можна легко, без праці здобути «легкий хліб». Зрозуміло, що такий приклад головного героя, якого дитина прагне наслідувати, не сприяє її позитивному розвитку як особистості.

4. Загальний емоційний стан, який викликає мультфільм.

Аналізуючи мультиплікаційну продукцію з чуттєво-емоційної точки зору, слід звернути увагу на такі аспекти:

– який загальний емоційний стан викликає мультфільм: позитивний чи негативний, чи не стає дитина після перегляду мультфільму занадто розгальмованою чи навпаки – пасивною, чи агресивною, чи капризною, чи нервово збудженою;

– чи не викликає мультфільм позамежових страхів у дитини, які можуть перейти у фобії. Про це може свідчити неспокійний сон, поява страху темряви, страху залишатися наодинці, поява різних невротичних проявів (нервовий тік, гризіння нігтів, енурез тощо);

– чи формує мультфільм здорове почуття гумору в дитини. Сучасні психологи помічають значне зниження здорового почуття гумору в сучасних дітей (заради справедливості зазначимо, що й у дорослих теж). Сміх викликають або абсолютно примітивні речі – хтось упав, ударився, спіткнувся тощо, або явно жорстокі – когось ударили, штовхнули, або навіть підлі – персонажі роблять серйозні пакості одне одному і це супроводжується веселим сміхом. Саме такий примітивний і жорстокий гумор досить часто транслюється сучасними мультфільмами;

– які почуття викликає і формує мультфільм загалом: моральні, естетичні, інтелектуальні, соціальні.

5. Вплив мультфільмів на розвиток інтелектуальної сфери дитини.

Деякі мультфільми не відповідають віковим особливостям розвитку пізнавальної сфери дітей, досить суттєво занижуючи цей рівень. Таке заниження проявляється у формі досить збідненого словникового запасу персонажів (наприклад, «Маша і Ведмідь», «Свинка Пеппі»), що не тільки не розвиває, а і гальмує мовленнєвий розвиток дітей, особливо зважаючи на те, що період раннього дитинства є сенситивним для розвитку мовлен-

ня. Також велика кількість сучасних мультфільмів демонструють інтелектуально примітивні сюжети. Тому в процесі аналізу мультфільмів слід звернути увагу, наскільки вони стимулюють чи гальмують інтелектуальний розвиток дитини.

6. Загальний психологічний висновок про мультфільм.

Аналізуючи все вищесказане, слід зробити загальний психологічний висновок про те, як мультфільм загалом впливає на психічний розвиток дитини, формування її особистості, базових життєвих цінностей.

7. Загальний педагогічний висновок про мультфільм.

Зважаючи на те, що дитина будь-яку інформацію сприймає як матеріал для «навчання», слід зробити загальний педагогічний висновок про мультфільм, в основі якого лежить питання «Чому мультфільм навчає дитину?».

8. Загальна психолого-педагогічна оцінка мультфільму, яку ми пропонуємо провести на основі зробленого аналізу за такими параметрами:

– корисність – шкідливість для психічного розвитку дитини та формування її особистості;

– рекомендувати – не рекомендувати до перегляду – рекомендувати з певними обмеженнями чи умовами (визначити ці обмеження й умови в кожному конкретному випадку).

Висновки. Узагальнюючи все вищевикладене, можна зробити висновок, що вплив сучасної мультиплікаційної продукції на психічний розвиток і формування особистості дітей є досить неоднозначним, а часто і негативним.

Перспектива подальших досліджень цієї проблеми. Відповідно, запропонована нами програма аналізу мультиплікаційної продукції дає можливість батькам, вихователям, педагогам і психологам підійти більш критично до аналізу цієї продукції і, використовуючи запропоновані критерії аналізу, дати науково-психологічне обґрунтування вибору чи відмови від тієї чи іншої мультпродукції для дитячого перегляду. Адже для дитини перегляд мультфільму – це не просто розвага, це – школа життя.

Список використаних джерел

1. Абраменкова В. В. Дети и телевизионный экран / В. В. Абраменкова, А. Л. Богатырева // Воспитание школьников. – 2006. – № 6. – С. 28–31.
2. Богомолова Н. Н. Социальная психология печати, радио, телевидения / Н. Н. Богомолова. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 127 с.

3. Допира А. И. Воздействие экранного насилия на подрастающее поколение: история социально-психологических последствий / А. И. Допира // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 7–9.
4. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. – М. : Эксмо, 2005. – 832 с.
5. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
6. Маркова Н. Е. Культуринтервенция / Н. Е. Маркова. – М. : Квадрат-С, 2001. – 90 с.
7. Медведева И. Я. «Кто соблазнит малых сих...»: СМИ против детей / И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова. – М. : Изд-во «Христианская жизнь», 2006. – 320 с.
8. Руденя О. М. Мультифільми і діти / О. М. Руденя // Соціальний педагог. – 2011. – № 1 (49). – С. 46–49.
9. Силин А. О. Телевидение без берегов: Влияние телевидения на личность человека / А. О. Силин // Новый мир. – 1996. – № 1. – С. 227–232.
10. Снігульська В. О. Телебачення: інформаційний помічник чи джерело агресії? / В. О. Снігульська // Психолог. – 2007. – № 40 (280). – С. 6–7.
11. Шикирова Н. С. ЗМІ як джерело негативних емоційних станів дитини / Н. С. Шикирова // Психолог. – 2006. – № 2–3. – С. 45–46.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abramenkova V. V. Deti i televizionnyj jekran / V. V. Abramenkova, A. L. Bogatyreva // Vospitanie shkol'nikov. – 2006. – № 6. – S. 28–31.
2. Bogomolova N. N. Social'naja psihologija pechati, radio, televidenija / N. N. Bogomolova. – M. : Izd-vo MGU, 1991. – 127 s.
3. Dopira A. I. Vozdejstvie ekrannogo nasilija na podrastajushhee pokolenie: istorija social'no-psihologicheskikh posledstvij / A. I. Dopira // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2000. – № 8. – S. 7–9.
4. Kara-Murza S. G. Manipuljacija soznaniem / S. G. Kara-Murza. – M. : Jeksmo, 2005. – 832 s.
5. Majers D. Social'naja psihologija / D. Majers. – SPb. : Piter, 2002. – 752 s.
6. Markova N. E. Kul'turintervencija / N. E. Markova. – M. : Kvadrat-S, 2001. – 90 c.

7. Medvedeva I. Ja. «Kto soblaznit malyh sih...»: SMI protiv de-
tey / I. Ja. Medvedeva, T. L. Shishova. – M. : Izd-vo «Hristians-
kaja zhizn'», 2006. – 320 s.
8. Rudenja O. M. Mul'tfil'my i dity / O. M. Rudenja // Social'nyj
pedagog. – 2011. – № 1 (49). – S. 46–49.
9. Silin A. O. Televidenie bez beregov: Vlijanie televidenija na
lichnost' cheloveka / A. O. Silin // Novyj mir. – 1996. – № 1. –
S. 227–232.
10. Snigul's'ka V.O. Telebachennja: informacijnyj pomichnyk chy
dzherelo agresii'? / V. O. Snigul's'ka // Psycholog. – 2007. –
№ 40 (280). – S. 6–7.
11. Shykyrova N. S. ZMI jak dzherelo negatyvnyh emocijnyh stan-
niv dytyny / N. S. Shykyrova // Psycholog. – 2006. – № 2–3. –
S. 45–46.

Received February 26, 2018

Revised March 20, 2018

Accepted April 17, 2018

УДК 159.922

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.205-217

Н. І. Мусяка

natamail0870@gmail.com

Розвиток творчого мислення як особистісної детермінанти навчальних досягнень молодших школярів

Musiika N. I. Development of creative thinking as a personal determinant of primary schoolchildren's educational achievements / N. I. Musiika // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 205–217.

N. I. Musiika. Development of creative thinking as a personal determinant of primary schoolchildren's educational achievements. The article presents the results of a longitudinal experimental study of creative thinking as a personal determinant of primary schoolchildren's educational achievements. The experimental study has determined existence of micro-genetic tendencies in the architectonics of original creative thinking

development of primary schoolchildren. The micro-genetic tendencies in the development of originality were recorded as an indicator of primary schoolchildren's creative thinking not only in qualitative, dichotomous representation of levels, but also representation in ranks, characteristic for the groups of children with different educational efficiency. The macro-genetic tendencies of primary schoolchildren's creative thinking development are characterized in the article. This macro-genetic analysis demonstrates that primary schoolchildren with high educational achievements have constructive original creative thinking. Schoolchildren with poor educational achievements show destructive changes in their macro-genetic dynamics of creative originality; such destructive changes influence poorly not only on educational achievements, but also on schoolchildren's creativity. The revealed features of creative originality, characteristic for primary schoolchildren with different levels of educational achievements, indicate changes both in the architectonics, and in the rank representation of the examined characteristics in different groups of schoolchildren. The article substantiates necessity to develop differentiated programs for primary schoolchildren's creative potential development depending on their educational achievements, because learning is the leading activity for this stage of ontogenesis.

Key words: genesis, longitudinal experiment, macro-genesis, micro-genesis, educational achievements, originality, personal determinant, personality, creative thinking.

Н. І. Мусяка. Розвиток творчого мислення як особистісної детермінанти навчальних досягнень молодших школярів. У статті представлено результати лонгітюдного експериментального дослідження особливостей творчого мислення як особистісної детермінанти навчальних досягнень молодших школярів. З'ясовано особливості становлення мікрогенези архітекtonіки розвитку оригінальності творчого мислення у молодших школярів. Зафіксовано становлення мікрогенетичних тенденцій у розвитку оригінальності як показника творчого мислення у молодших школярів не лише у якісній і дихотомічній характеристиці рівнів, а й у ранговій репрезентації їх у тій чи іншій за результативністю групі. Здійснено характеристику макрогенетичних тенденцій у розвитку творчого мислення молодших школярів. Аналіз макрогенези свідчить про конструктивність розвитку оригінальності творчого мислення у школярів із високою результативністю навчальної діяльності. Установлено деструктивні зміни у макрогенетичній динаміці становлення оригінальності творчого мислення у молодших школярів зі слабкою результативністю навчальної діяльності, які взаємопересічно блокують рівень не лише навчальних досягнень, а й творчої активності школярів. Розкриті особливості оригінальності творчого мислення у молодших школярів із різним рівнем навчальних досягнень свідчать про зміни як в архітекtonіці його розвитку, так і у ранговій репрезентації рівневих характеристик у тій чи іншій за результативністю групі школярів.

Констатовано необхідність розробки диференційованих програм стратегій розвитку творчого потенціалу особистості молодшого школяра у взаємозв'язку з результативністю його навчальної діяльності як провідної для цього етапу онтогенезу.

Ключові слова: генеза, лонгітюдний експеримент, макрогенеза, мікрогенеза, навчальні досягнення, оригінальність, особистісна детермінанта, особистість, творче мислення.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції становлення освітнього простору ініціюють пошук нових шляхів продуктивного особистісного розвитку в системах «учень – освітнє середовище», «Я – учіння», «Я – ефективний суб'єкт діяльності». «Для успішного здійснення освітніх трансформацій, – наголошує В. Г. Кремень, – окрім усього іншого, необхідно чітко розуміти об'єктивні цивілізаційні зміни, поступ суспільного розвитку, нові вимоги до людини» [3, с. 6]. Ці вимоги сучасності з необхідністю висувають у ранг пріоритетної проблему розвитку особистісної ефективності, становлення особистості школяра як продуктивного і творчого суб'єкта діяльності [7]. Тому проблема особистісної детермінації системи «Я – учіння» набуває особливої значущості в онтогенетичному просторі особистості школяра. При цьому непересічної ваги набуває молодший шкільний вік, у якому закладається підґрунтя особистісної ефективності / неефективності школяра в освітньому середовищі. Серед особистісних детермінант особливу вагу має пізнавальна сфера – розвиток інтелектуальних здібностей, творчого мислення, розумового розвитку з перших кроків включення школяра як суб'єкта діяльності в освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічними засадами нашого дослідження творчого мислення є концепція розвитку особистості фундатора вітчизняної психології Г. С. Костюка. Саме мислення, як вищу форму пізнання об'єктивної дійсності, визначає вчений як необхідну умову для засвоєння знань. «Знання не можуть бути засвоєні учнями без їхньої мислительної діяльності. Розвиток мислення, – підкреслює вчений, – має велике значення в загальному процесі *формування особистості*, її розумових та інших властивостей» [2, с. 197].

В. Г. Кремень здійснив концептуальний аналіз проблеми «сучасне мислення й освіта» [4, с. 8]. Вчений зазначає: «Мислення є запорукою творчої діяльності, що формує таланти, відкриття й досягнення яких визначають епоху. Мислення «вбудовує» індивіда в культуру й систему знань, які є його продук-

том» [4, с. 8]. Синергетичне бачення сутності еволюції сучасного мислення включає в себе «розвиток не лише систем наукового знання, освітньо-культурної діяльності, а й пізнавальних здібностей людини» [4, с. 13]. В. Г. Кремень, говорячи про оригінальність мислення, підкреслює: «Мислення та його результати – ідеї, концепції, проекти, моделі – можуть не лише вражати своєю оригінальністю, а й ставати реальним підґрунтям подальших соціокультурних та інших трансформацій, у тому числі й способу мислення епохи» [4, с. 11].

Проблема успішності / ефективності школяра у процесі навчальної діяльності є предметом дослідження С. Д. Максименка. Учений, розвиваючи ідею Г. С. Костюка про «сполученість» навчання та розвитку, навчальну успішність представляє мірою «суб'єктності у власному русі: мірою самостійності, оригінальності, творчості, гнучкості тощо, які і є підґрунтям саморозвитку». Аналізуючи особистісне зростання дитини в умовах сучасної освітньої системи, С. Д. Максименко акцентує важливість парадигми особистісної успішності дитини у навчанні та її прогнозування [5]. М. Л. Смульсон, як автор оригінальної проективно-технологічної концепції розвитку інтелекту й творчості в ранній юності, розглядає мислення як структурний компонент інтелекту, який разом з іншими базовими когніціями характеризує інтелект «як психічне утворення, яке відповідає за породження, конструювання і перебудову ментальних моделей світу» [9, с. 5]. Т. М. Третяк висвітлила проблему функціонування основних мисленневих операцій і їх роль у забезпеченні успішності продуктивного мислення учнів [11].

Аналіз сучасних експериментальних психологічних досліджень у контексті результативності навчальної діяльності, успішності / ефективності показав, що увага вітчизняних дослідників зосереджена на з'ясуванні: особливостей становлення особистості школярів із різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі [10]; особливостей регулятивної сфери школярів із різними навчальними досягненнями [8]; динаміки образу успішного учня (ідеальне «Я») у школярів молодшого шкільного та підліткового віку в контексті їх особистісної ефективності [12]; онтогенетичної динаміки прогностичної самооцінки як детермінанти особистісної ефективності школяра [6].

Мета статті – здійснити аналіз особливостей розвитку творчого мислення як особистісної детермінанти навчальних досягнень молодших школярів.

Методи та методики. Дослідження творчого мислення як особистісної детермінанти навчальних досягнень молодших школярів передбачало аналіз особливостей розвитку оригінальності творчого мислення школярів як здатності «відповідати нестандартно, давати незвичні відповіді» [1, с. 391]. Змістова та рівнева характеристика оригінальності творчого мислення школярів досліджувалася за методикою – тестом креативності Е. П. Торренса [1]. Лонгітудне експериментальне дослідження здійснювалося у двох площинах: у першій – здійснено мікроаналіз особливостей розвитку творчого мислення школярів із різним рівнем навчальних досягнень на певному етапі їхнього навчання у початковій школі, а також з’ясування мікрогенетичних тенденцій у розвитку творчого мислення як особистісної детермінанти навчальних досягнень молодших школярів; у другій – здійснено макроаналіз, метою якого було вивчення особливостей розвитку творчого мислення упродовж певного періоду перебування дитини в початковій школі та визначення макрогенетичних тенденцій – з’ясування онтогенетичної динаміки у межах кожного рівня навчальних досягнень молодших школярів. Залежно від результативності навчальної діяльності молодші школярі були поділені на три групи: перша група – учні з високим рівнем навчальних досягнень, друга – з посереднім і третя – з низьким рівнем навчальних досягнень. Вибірку досліджуванних склали 125 учнів першого, другого і третього класів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальні дані щодо мікрогенези особливостей розвитку оригінальності творчого мислення школярів із різним рівнем навчальних досягнень на етапі їхнього навчання у початковій школі дали змогу розкрити такі особливості його становлення.

Серед першокласників першої групи – учні з високою результативністю навчальної діяльності – 56% школярів виявили високий рівень розвитку оригінальності мислення, середній рівень – 44% учнів, низький рівень у цій групі школярів не зафіксовано. У другій групі – учні з посередньою результативністю – лише 14% учнів притаманний високий рівень оригінальності мислення, тобто наявне стрімке статистично значуще падіння цього рівня у школярів цієї групи, порівняно зі школярами з відмінною результативністю. Водночас спостерігається певне кількісне зростання середнього рівня оригінальності (до 57%) і паралельно поява майже у третини школярів цієї групи (29%) низького рівня оригінальності творчого мислення. У третій гру-

пі – зі слабкою результативністю – високий рівень оригінальності творчого мислення встановлено у 25% школярів і у стількох же, у 25%, – середній рівень; половині молодших школярів притаманний низький рівень творчого мислення за таким його показником, як оригінальність.

Ранговий аналіз структури особливостей розвитку творчого мислення першокласників із різною результативністю навчальної діяльності показав таке. Якщо у першій групі – відмінно встигаючих першокласників – зафіксовано лише високий і середній рівні розвитку оригінальності творчого мислення, причому з домінуванням високого рівня, який займає перше рангове місце (за відсутності низького рівня), то у групах школярів із посередньою і слабкою результативністю навчальної діяльності наявні всі три її рівні, але пропорційне співвідношення їх відзначається своєрідністю. Так, у групі з посередньою результативністю переважає середній рівень оригінальності творчого мислення (перше рангове місце); друге рангове місце займає низький рівень. Що ж до учнів із високим рівнем оригінальності, то чисельність їх зменшується удвічі, займаючи третє рангове місце. У групі учнів зі слабкою успішністю (перше рангове місце) переважає низький рівень розвитку оригінальності мислення; друге рангове місце поділяють, кількісно урівноважуючись між собою, високий і середній рівні.

Аналіз динаміки рівнів розвитку оригінальності творчого мислення у першокласників із різним рівнем навчальних досягнень виявив таке. Високий рівень розвитку оригінальності творчого мислення панує лише у групі з високою результативністю, стрімко знижуючись (падіння статистично значуще на рівні ($p < 0,01$) у групах із посередньою і слабкою результативністю навчальної діяльності (друга і третя групи). Причому в другій групі він зменшується у чотири рази, а у третій – майже вдвічі. Ці дані говорять про наявність зв'язку між результативністю навчальної діяльності та становленням творчого мислення навіть на найпершій сходинці навчання, якою є перший клас початкової школи. Водночас отримані експериментальні дані переконують у тому, що вже на цьому етапі відбувається становлення деструктивної тенденції. Про це свідчить наявність у групі зі слабкою результативністю лише удвічі менше першокласників із високим рівнем оригінальності мислення. Прикметно, що таких школярів у групі з посередньою результативністю вже у чотири рази менше порівняно з групою учнів із відмінною результативністю. Шко-

лярі цих груп, які мають високий рівень оригінальності творчого мислення та інтелектуальний потенціал яких не задіяний повною мірою у процесі навчальної діяльності, вимагають уваги з боку вчителя щодо проведення спеціальних стратегій підтримки екологічного особистісного розвитку і саморозвитку.

Зазначимо, що середній рівень розвитку оригінальності творчого мислення першокласників має тенденцію до зниження на статистично значущому рівні від першої до другої та від другої до третьої групи результативності ($p \leq 0,01$), водночас не маючи між першою і другою групами статистично значущих відмінностей.

Низький рівень розвитку оригінальності творчого мислення, як зазначалося вище, не зафіксований у відмінно встигаючих першокласників, але з'являється у групі посередньо встигаючих (у третини школярів) і наявний у половини слабо встигаючих учнів, займаючи панівне місце у рівневій структурі цієї групи першокласників, тобто має тенденцію до стрімкого статистично значущого зростання зі зниженням успішності школярів.

На підставі цих даних можна зробити висновок про зародження деструктивної тенденції у розвитку оригінальності як показника творчого мислення у першокласників зі слабкою результативністю навчання. У зв'язку з цим виникає необхідність розгляду виховного впливу як спеціального завдання, проведення спеціальної тренінгової та корекційної роботи з метою оптимізації розвитку в молодших школярів творчої активності.

У другокласників із різною результативністю навчальної діяльності виявлено такі особливості становлення оригінальності творчого мислення. У першій групі за результативністю високий рівень притаманний 45% учнів, середній – 55% школярів. Низький рівень оригінальності творчого мислення у школярів цієї групи, як і у першокласників, відсутній. У другій групі – посередньо встигаючих школярів – високий рівень оригінальності зафіксовано у 12% школярів, середній – у 88%. Низький рівень у школярів цієї групи також відсутній. У третій групі – слабо встигаючих школярів – високий рівень розвитку оригінальності творчого мислення не зафіксовано; для учнів цієї групи характерною є тотожність даних середнього та низького рівнів розвитку оригінальності (50%).

Отже, у першій групі – відмінно встигаючих другокласників – зафіксовано лише високий (друге рангове місце) і середній (перше рангове місце) рівні розвитку творчого мислення за по-

казником оригінальності, причому інтервал між ними незначний, без статистично значущої різниці. У другій групі – порівняно встигаючих другокласників – як і в першій, також зафіксовано два рівні розвитку – високий (друге рангове місце) та середній (перше рангове місце). Симптоматичним є те, що якщо за ранговим розподілом рівнів у цій групі спостерігається схожість із першою групою, то змістовна структура їх має, порівняно з першою групою, значні відмінності. У другій групі фіксується стрімке статистично значуще, порівняно з першою групою, зниження високого рівня розвитку оригінальності творчого мислення із 45% до 12% і паралельне стрімке, статистично значуще кількісне зростання середнього рівня (з 55% до 88%). При цьому ми констатуємо різке збільшення інтервалу між ними: якщо високий рівень становить 12%, то середній – 88%. У третій групі – слабо встигаючих другокласників – перше рангове місце розподілилося між середнім і низьким рівнями розвитку оригінальності творчого мислення. Водночас спостерігається статистично значуще кількісне зниження, порівняно з другою групою, середнього рівня. Низький рівень розвитку оригінальності творчого мислення, який був відсутній у першій і другій групах другокласників, не лише з'являється у цій групі школярів, а й стабілізується. Таке поступове зміщення рівневої внутрішньої структури розвитку оригінальності творчого мислення другокласників із різною результативністю у бік збіднення її структури є одним із вагомих доказів наявності зв'язку між продуктивністю навчальної діяльності і творчою активністю вже у молодшому шкільному віці.

Аналіз рівневої динаміки оригінальності творчого мислення у різних за результативністю групах другокласників свідчить про поступове деструктивне зміщення від першої до третьої групи не лише у якісній характеристиці рівнів (дихотомії «високий – низький рівень»), а й кількісній репрезентації їх у тій чи іншій за результативністю групі.

Аналіз особливостей творчого мислення за показником оригінальності у третьокласників із різною результативністю показав таке. У першій групі третьокласників – із відмінною результативністю навчальної діяльності – зафіксовано два рівні розвитку оригінальності творчого мислення – високий рівень становить 22%, середній – 78% (вони займають відповідно друге і перше рангові місця). Низький рівень, як і у першо- і другокласників цієї групи, відсутній. У третьокласників другої гру-

пи – з посередньою успішністю – високий рівень кількісно зменшується удвічі (11%). Середній рівень домінує і займає перше рангове місце (78%). У третьокласників цієї групи, порівняно з другокласниками, з'являється низький рівень, який за своїми кількісними показниками тотожний високому рівню цієї групи. У третій групі третьокласників – зі слабкою успішністю – високого рівня оригінальності творчого мислення, як і у другокласників, не встановлено. Середній рівень, який, хоч і зменшується у кількісному відношенні порівняно з іншими за результативністю групами третьокласників (із 78% до 58%), усе ж займає перше рангове місце у цій групі. Друге рангове місце у цій групі належить низькому рівню оригінальності творчого мислення, який зростає майже у чотири рази порівняно з посередньо встигаючими третьокласниками.

Аналіз макрогенези особливостей розвитку оригінальності творчого мислення у дітей молодшого шкільного віку дає підстави стверджувати про становлення певних тенденцій його перебігу в школярів із різним рівнем навчальних досягнень уже на цьому етапі онтогенезу.

Від першого до третього класу в структурі рівневої динаміки групи школярів із відмінною результативністю, незалежно від етапу навчання, наявні лише два рівні – високий і середній, які займають перших два рангових місця, попри особливості їхньої рангової та кількісної своєрідності на окремих етапах навчальної діяльності. Низький рівень оригінальності творчого мислення у цієї групи школярів відсутній на всіх етапах навчання. Ці дані свідчать про конструктивність розвитку творчого мислення у школярів із високою результативністю навчальної діяльності. Звертає на себе увагу також певне зниження темпів зростання від першого до третього класу високого рівня оригінальності творчого мислення у школярів цієї групи. Це дає підстави зробити висновок про необхідність побудови системи спеціальної коригуючої роботи з урахуванням саме специфіки розвитку творчого мислення у школярів із високим рівнем навчальних досягнень, підвищення потенціалу їхнього творчого розвитку, що у процесі навчальної діяльності повинно бути предметом особливої уваги. У школярів другої групи – з посередньою результативністю навчальної діяльності – як своєрідна особливість постає стабільне домінування середнього рівня розвитку оригінальності творчого мислення, який займає перше рангове місце незалежно від етапу навчання, від першого до третього класу. Водночас притаман-

на школярів із відмінною результативністю навчання тенденція поєднання високого і середнього рівнів зберігається лише у другокласників. У першо- і третьокласників спостерігається включення у рівневу структуру низького рівня розвитку оригінальності творчого мислення. Це свідчить про появу елементів деструктивної тенденції його розвитку в школярів цієї групи і необхідність побудови корекційної роботи з урахуванням специфіки кожного етапу навчання. У третій групі молодших школярів – зі слабкою результативністю навчальної діяльності – динаміка розвитку оригінальності творчого мислення зазнає певних деструктивних змін. Це виявляється, з одного боку, в наявності лише двох рівнів розвитку – середнього і низького – на другому і третьому етапах навчання (за винятком першого класу, що було зазначено вище). З іншого – у значному відсотку школярів цієї групи, яким притаманний низький рівень (перший клас – 50%, другий клас – 50%, третій клас – 42%). При цьому має місце така деструктивна тенденція, яка взаємопересічно блокує рівень не лише навчальних досягнень, а й творчої активності школярів.

Висновки. Аналіз експериментального дослідження переконливо свідчить про наявність мікро- та макрогенетичних тенденцій у розвитку оригінальності творчого мислення як особистісної детермінанти навчальних досягнень молодших школярів. Установлені особливості оригінальності творчого мислення у молодших школярів із різним рівнем навчальних досягнень свідчать про зміни як в архітектоніці його розвитку, так і у ранговій репрезентації рівневих характеристик у тій чи іншій за результативністю групі школярів. Аналіз макрогенези свідчить про конструктивність розвитку оригінальності творчого мислення у школярів із високою результативністю навчальної діяльності. Установлено деструктивні зміни у становленні оригінальності творчого мислення в молодших школярів зі слабкою результативністю навчальної діяльності, які взаємопересічно блокують рівень не лише навчальних досягнень, а й творчої активності школярів. Це вимагає розробки диференційованих програм розвитку творчого потенціалу особистості молодшого школяра у взаємозв'язку з результативністю його навчальної діяльності як провідної для цього етапу онтогенезу.

Перспективи подальших розвідок полягають у продовженні експериментального дослідження особливостей розвитку творчого мислення як особистісної детермінанти особистісної ефективності школярів молодшої та середньої школи.

Список використаних джерел

1. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты : учеб. пособие. – М. : Академический проект ; Альма Матер, 2009. – 533 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
3. Кремень В. Г. Вступ / В. Г. Кремень // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : Збірник наукових праць. – К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 6–7.
4. Кремень В. Г. Сучасне мислення й освіта: методологічний концепт / В. Г. Кремень // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : Збірник наукових праць. – К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 8–16.
5. Максименко С. Д. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях / С. Д. Максименко // Психологічне опосередкування педагогічних впливів на розвиток особистісної активності в освітньому просторі : метод. реком. / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – С. 4–35.
6. Мусіяка Н. І. Онтогенетична динаміка прогностичної самооцінки як детермінанта особистісної ефективності школяра / Н. І. Мусіяка // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2017. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 23. – С. 211–218.
7. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. M. Bibik. – K. : TOB «Vydavnychij dim «Plejadi», 2017. – 206 s.
8. Петренко І. В. Особливості регулятивної сфери у школярів з різними навчальними досягненнями : посібник / І. В. Петренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2016. – 160 с.
9. Смұльсон М. Л. Розвиток інтелекту та суб'єктності дорослих у віртуальному просторі / М. Л. Смұльсон // Технології розвитку інтелекту : електронний фаховий журнал Лабораторії нових інформаційних технологій навчання [Електронний ресурс]. – К., 2016. – Т. 2. – № 13. – Режим доступу : <http://>

psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18.

10. Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі : монографія / за ред. М. Т. Дригус. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 154 с.
11. Третяк Т. М. Психологічні особливості мисленнєвої діяльності школярів / Т. М. Третяк // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2017. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 23. – С. 312–323.
12. Яворська-Ветрова І. В. Динаміка образу успішного учня (ідеальне Я) у школярів молодшого шкільного та підліткового віку в контексті їх особистісної ефективності / І. В. Яворська-Ветрова // 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. 601–612.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Diagnostika poznavatel'nyh sposobnostej: Metodiki i testy : ucheb. posobie. – М. : Akademicheskij proekt ; Al'ma Mater, 2009. – 533 s.
2. Kostjuk G. S. Navchal'no-vyhovnyj proces i psihichnyj rozvytok osobystosti / Grygorij Sylovych Kostjuk ; za red. L. M. Prokolijenko. – К. : Radjans'ka shkola, 1989. – 608 s.
3. Kremen' V. G. Vstup / V. G. Kremen' // Naukove zabezpechennja rozvytku osvity v Ukraini: aktual'ni problemy teorii' i praktyky (do 25-richchja NAPN Ukrainy) : Zbirnyk naukovykh prac'. – К. : Vydavnychyj dim «Sam», 2017. – S. 6–7.
4. Kremen' V. G. Cuchasne myslennja j osvita: metodologichnyj koncept / V. G. Kremen' // Naukove zabezpechennja rozvytku osvity v Ukraini: aktual'ni problemy teorii' i praktyky (do 25-richchja NAPN Ukrainy) : Zbirnyk naukovykh prac'. – К. : Vydavnychyj dim «Sam», 2017. – S. 8–16.
5. Maksymenko S. D. Osobystist': prognos rozvytku i zhyttjevij shljah / S. D. Maksymenko // Psychologichne oposeredkuvannja pedagogichnyh vplyviv na rozvytok osobystisnoi' aktyvnosti v osvitn'omu prostori : metod. rekom. / Instytut psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukrainy. – К. : DP «Informacijno-analitychne agentstvo», 2008. – S. 4–35.

6. Musijaka N. I. Ontogenetychna dynamika prognostychnoi' samoocinky jak determinanta osobystisnoi' efektyvnosti shkoljara / N. I. Musijaka // Aktual'ni problemy psihologii' : Zbirnyk naukovykh prac' Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraïny. – K. : Vydavnytvo «Feniks», 2017. – T. XII. Psihologija tvorchosti. – Vyp. 23. – S. 211–218.
7. Nova ukrai'ns'ka shkola : poradnyk dlja vchytelja / za zag. red. N. M. Bibik. – K. : TOV «Vydavnychyj dim «Plejady», 2017. – 206 s.
8. Petrenko I. V. Osoblyvosti reguljatyvnoi' sfery u shkoljariv z riznyimi navchal'nymi dosjagnennjami : posibnyk / I. V. Petrenko ; Nacional'na akademija pedagogichnykh nauk Ukraïny, Instytut social'noi' ta politychnoi' psihologii'. – K. : Milenium, 2016. – 160 c.
9. Smul'son M. L. Rozvytok intelektu ta sub'jektnosti doroslykh u virtual'nomu prostori / M. L. Smul'son // Tehnologii' rozvytku intelektu : elektronnyj fahovyj zhurnal Laboratorii' novykh informacijnykh tehnologij navchannja [Elektronnyj resurs]. – K., 2016. – T. 2. – № 13. – Rezhym dostupu : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18.
10. Stanovlennja osobystosti shkoljariv z riznyimi navchal'nymi dosjagnennjami v ontogenetychnomu prostori : monografija / za red. M. T. Drygus. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2013. – 154 s.
11. Tretjak T. M. Psihologichni osoblyvosti myslennjevoi' dijal'nosti shkoljariv / T. M. Tretjak // Aktual'ni problemy psihologii' : Zbirnyk naukovykh prac' Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraïny. – K. : Vydavnytvo «Feniks», 2017. – T. XII. Psihologija tvorchosti. – Vyp. 23. – S. 312–323.
12. Javors'ka-Vjetrova I. V. Dynamika obrazu uspishnogo uchnja (ideal'ne Ja) u shkoljariv molodshogo shkil'nogo ta pidlitkovogo viku v konteksti i'h osobystisnoi' efektyvnosti / I. V. Javors'ka-Vjetrova // Problemy suchasnoi' psihologii' : Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraïny / za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. – Vyp. 33. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2016. – S. 601–612.

Received February 23, 2018

Revised March 20, 2018

Accepted April 13, 2018

Гуманістичний потенціал релігійної віри у протидії аутодеструктивності

Oliinyk A. V. Humanistic potential of the religious faith in counteracting the autodegradability / A. V. Oliinyk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 218–228.

A. V. Oliinyk. Humanistic potential of the religious faith in counteracting the autodegradability. The article substantiates the effectiveness of using viability of the religious charity in psychoprophylaxis of autodegradability, the importance of the religious faith in the spiritual life of modern Ukrainian youth. The orientation to the transcendental humanistic sense of existence, authentic charity contributes to harmonious relationship between individuals, counteracts the formation of neurotic and depressive destructions in the psyche, favorable for suicidal tendencies.

The problem of psychoprevention of autodegradability should be solved at the level of the whole society. It can be done by means of adopting and adhering to humanistic and religious moral values by citizens, «awakening» humanistic social consciousness.

It is shown the necessity of solving the problem of psychoprophylaxis of autodegradability through the involvement of the public, clergy and the creation of the humanistic principles of education and the upbringing of the younger generation.

The program of informative and educational special course under the title «Humanistic-religious, spiritual and moral values of being as a factor of counteraction to the formation of autodegradability» is developed. Such programs are to prevent and correct cruelty, aloofness, paying special attention to the activity of destructive cults, totalitarian sects and groups popularizing autodestructive ideology (leading to suicides); to resist these tendencies.

The necessity of implementing educational programs into the use of youth environment is suggested. These programs provide religious education and upbringing, orientation to the authentic charity, high humanistic-religious, spiritual and moral life-giving sense of existence, religious way of life which will contribute to the formation of antisuicidal immunity of the Ukrainian youth.

Key words: autodegradability, humanistic potential, charity, psychoprophylaxis, religion, religious faith, religious lifestyle, suicide.

А. В. Олійник. Гуманістичний потенціал релігійної віри у протидії аутодеструктивності. У статті обґрунтовано ефективність використання життєдайності релігійної доброчинності у психопрофілактиці аутодеструктивності, важливості релігійної віри у духовному житті сучасної української молоді. Орієнтація на трансцендентні гуманістичні смисли існування, автентичну доброчинність сприяє гармонізації міжособистісних взаємин індивідів, протидіє формуванню невротично-депресивних деструкцій у психіці, сприятливих щодо суїцидальних тенденцій.

Проблема психопрофілактики суїцидальних тенденцій повинна розв'язуватись на рівні усього суспільства: шляхом прийняття та дотримання громадянами гуманістично-релігійних духовно-моральних цінностей, «пробудження» гуманістичної суспільної свідомості.

Показано необхідність комплексного розв'язання проблеми психопрофілактики аутодеструктивності шляхом залучення до розв'язання проблеми широкої громадськості, духовенства, створення міцних гуманістичних засад навчання та виховання підростаючого покоління.

Розроблено програму інформативно-просвітницького спецкурсу «Гуманістично-релігійні духовно-моральні цінності буття як чинник протидії формуванню аутодеструктивності», зорієнтовану на утвердження цінності людського життя та сакральні антисуїцидальні гуманістичні смисли існування.

Запропоновано необхідність упровадження у молодіжне середовище освітніх програм, які передбачають їх релігійне навчання та виховання, орієнтацію на автентичну доброчинність, високі гуманістично-релігійні духовно-моральні життєдайні смисли існування, релігійний спосіб життя, що сприятиме формуванню антисуїцидального імунітету української молоді.

Ключові слова: аутодеструктивність, гуманістичний потенціал, доброчинність, психопрофілактика, релігія, релігійна віра, релігійний спосіб життя, суїцид.

Постановка проблеми. Реальним утіленням у життя гуманістичного потенціалу релігійної віри є орієнтація на автентичну доброчинність: людяність, милосердя, любов, що ефективно протидіє деструктивності, являє собою фундаментальну основу життєдайних людських взаємин. Свідоме невимуслене прийняття та дотримання людьми високих гуманістично-релігійних духовно-моральних цінностей (зокрема, утвердження найвищою цінністю людське життя, життя кожної окремої особистості), прищеплення і розвиток віри в Бога у світських закладах було б вагомим кроком уперед у розв'язанні проблеми психопрофілактики аутодеструктивності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічною базою дослідження стали: концепція гуманістичного

психоаналізу Е. З. Фромма; тлумачення життєдайності гуманістично-релігійних смислів існування в російській релігійній філософії (М. О. Бердяєв, Ф. М. Достоевський, Л. М. Толстой, С. Л. Франк та ін.); логотерапія В.-Е. Франкла, психологія релігії В. П. Москальця (трактування релігійної віри як надпотужного антисуїцидального чинника) та ін.

Мета та завдання статті полягають у поглибленому обґрунтуванні життєствердності гуманістичного потенціалу релігійної віри у протидії аутодеструктивності й відтак – у розширенні науково-методичної бази психопрофілактики суїциду.

Виклад основного матеріалу. Могутність антисуїцидального впливу віри в Бога полягає не лише в самому факті релігійної кари за скоєне самогубство, боязні гріха, але великою мірою в орієнтації на високі духовні гуманістично-релігійні смисли життя, формування у людини віри в те, що вона не байдужа Богові, що Бог піклується про неї, а всі її проблеми, зокрема й основна екзистенційна – неминучість смерті, скінченність земного буття, будуть благополучно розв'язані [5, с. 219–220]. Страх перед релігійним покаранням за скоєний гріх є потужним чинником протидії аутодеструктивності, але він не спроможний вселити гармонію у людську душу, здатен породити у душі людини відчуття немічності, залежності від чужої волі, безпорадності щось змінити, що нерідко ускладнюється депресією та розчаруванням.

Погоджуючись із думкою В. Москальця, слід зауважити, що проблема психопрофілактики аутодеструктивності повинна розв'язуватися на рівні всього суспільства шляхом пробудження гуманістичної свідомості громадян.

За даними соціологічних досліджень, більшість громадян України очікує від релігії безкомпромісного утвердження в душах і людських взаєминах ідеалів, принципів, норм братньої любові, людяності, доброзичливості, милосердя, терпимості, справедливості, чесності, тобто гуманістичної тенденції оновлення душі як осередку Царства Божого, людських стосунків [5, с. 218]. І хоча реалії життя часто пов'язані з гіркими розчаруваннями щодо братньої любові й сподіватися на абсолютне утвердження гуманістично-релігійних ідеалів у реальних взаєминах було б черговою утопією, в Україні все ж таки утверджується психолого-педагогічна тенденція релігійності, суть якої полягає у прийнятті та дотриманні високих гуманістично-релігійних духовно-моральних цінностей із потужним потенціалом протидії аутодеструктивності.

Світові релігії активно закликають людину до побудови життя на гуманістичних засадах (хоча гуманістичні тенденції у моральних ученнях різних релігій мають свою специфіку): доброзичливих міжособистісних взаємин, братерської любові, жертвовності, що протидіє відчуженості, агресії, сприятливих щодо формування суїцидальних налаштувань. Зокрема, індуїзм закликає «не бути джерелом тривоги для інших ні діями свого тіла, ні думками, ні словами», буддизм – до «милосердя стосовно усіх живих істот, прагнення всезагального спасіння», іслам – віддавати «краще з того, що здобули і створили Ми вам на землі, адже ніколи ви не будете у благополуччі, якщо не віддаватимете того, що любите», іудаїзм, християнство – «люби ближнього свого, як самого себе...» [2, с. 66–334].

За Е. Фроммом, гуманістичні релігії є надійним захистом, пристанищем для стражденної душі людини. Вони дають зрозумілу й обнадійливу відповідь на питання про сенс людського існування, «сприяють людському розвитку, розкриттю власне людських сил». Ядром гуманістичної релігії, на думку Е. Фромма, є безпосереднє переживання людиною своєї екзистенційної ситуації, морально-психологічної буттєвості, єдності, спорідненості з усіма живими істотами, що ґрунтується на розвитку здатності «любити інших так само, як саму себе», самотрансцендування власного «Я». Будучи залученою до такої релігії, людина не почувається покинутою, нікчемною, самотньою, роздвоєною, а навпаки – щасливою, духовно могутньою, реалізованою. Авторитарна релігія – це релігія відчуженої людини, яка тільки позірно прагне усунути будь-які прояви деструктивності у психіці людини, проте не дає їй справжнього щастя, внутрішньої гармонії та спокою. Авторитарна релігія – продукт цивілізації, суспільства, у якому людина пригнічує людину, де особистість стає засобом, а не ціллю [8, с. 167–168]. І хоча неприйнятне ставлення до феномену самогубства багатьох авторитарних релігій, безперечно, позитивно впливає на регуляцію суїцидальності, безальтернативна гуманітарно-гуманістична парадигма порятунку та прогресу людства вимагає будувати всі концепції, пов'язані з релігійною вірою, на засадах принципу гуманістичних релігій.

За Е. Фроммом, гуманістично зорієнтовані релігії ґрунтуються на істинно гуманістичних принципах духовної свободи, братерства та любові, незалежні у своїх глибинних основах від суспільних пріоритетів, можуть гармонізувати й урятувати пси-

хіку людини від деструктивного впливу утилітарно-техногенної цивілізації, ефективно протидіють аутодеструктивності.

Е. Фромм намагався розробити модель ідеального суспільства, яке не було б «отруєне» деструктивністю. Він створив свій варіант «здорового суспільства» – «гуманістичний комунітарний» соціалізм, який він протиставив «патологічному», «хворому» сучасному суспільству, в якому людина стала річчю. Вирішальним кроком у створенні нового суспільства, на думку Е. Фромма, повинна стати «революція серцець», пробудження «гуманістичної совісті» індивідів [3, с. 44].

Як зазначає А. Маслоу, орієнтація на гуманістичні цінності, автентичну доброчинність є основною вродженою людською сутністю [9]. Відтак можна припустити, що незалежно від походження, індивідуальних особливостей, релігійності-нерелігійності, гуманістичний потенціал закладений у кожному з нас, необхідно лише його в собі відкрити й актуалізувати. Релігія, зорієнтовуючи на доброчинність у поведженні з іншими (Ендрю Емерсон назвав її матір'ю філантропії), допомагає людині віднайти Бога у власній душі, відкрити у собі цей потужний вітальний потенціал, показує шлях до самоспасіння. У цьому цілюща, антисуїцидальна міць доброчинності, до якої закликає релігія.

Науково доведено: глибока зацікавленість в інших, взаємодопомога, на яку налаштовує релігія, – цілюща, наділяє потужною духовною силою. Психологи, які працювали з військовополоненими, заручниками, біженцями, жертвами катастроф, зазначають, що вирішальний момент у їх одужанні – це співчуття, «видужання через взаємодопомогу» [4, с. 179–180].

Дослідження, проведені Пітером Бенсоном із колегами (Peter Benson, 1980; Hansen and others, 1995) довели, що віруючим студентам притаманний вищий рівень гуманізму, альтруїзму порівняно з невіруючою молоддю (й відтак, згідно з нашим обґрунтуванням, – потужним потенціалом протидії суїцидальним тенденціям). Серед 12% американців, яких Джордж Геллап (Gallup, 1984) назвав «високорелігійними», 46% заявили, що працюють у службі допомоги бідним, німічним і літнім людям, а це набагато вищий відсоток порівняно з 22% «високонерелігійних». Подальші дослідження Геллапа показали, що серед тих, хто вважав, що релігія «не відіграє важливої ролі» у їхньому житті, 28% добровільно брали участь у благодійних акціях; серед тих, хто вважав, що релігія «відіграє важливу роль» у їхньому житті, таких виявилось 50%. Згідно з іншим дослідженням

Геллапа, 37% вірян, які відвідували церкву раз на рік і рідше, та 76% тих, що відвідували її щотижня, заявили, що «справедливо» замислюються над своїми зобов'язаннями перед бідними [4, с. 603–604].

У ході нашого емпіричного дослідження серед студентів, що назвали себе віруючими, прямі висловлювання на кшталт: «хочу отримати гідну освіту й у подальшому служити на благо інших», «у майбутньому хочу бути корисною людям», «захищати людей від злодіянь», які свідчать про прагнення до доброчинності (що, як зазначалося вище, суперечить формуванню аутодеструктивності) було виявлено у 5,35% досліджуваних, серед невірних – у 2,13%. І хоча відмінності ці не є статистично значущими, все-таки гуманістичне налаштування переважає у середовищі релігійної молоді.

Потужним психопрофілактичним потенціалом протидії аутодеструктивності володіє християнська віра: завдяки пропагуванню гуманістичних ідеалів добра, милосердя, любові, християнство набуло величезної життєдайної сили. Християнський альтруїзм – вершина гуманізму, ґрунтований на жертвній любові до ближнього: любити – означає забути про себе. Про це свідчать слова Ісуса Христа: «Хто зберіг душу свою – втратить її, хто втратить її заради Мене – збереже її», промовляючи які, має на увазі любов до інших людей (Матф. 10:39). Християнська любов є єдиним засобом розв'язання життєвих суперечностей: долає жорсткі межі замкнутості, егоїзму, передбачає всепрощення, співчуття, милосердя (що суперечить деструктивності, формуванню суїцидальних тенденцій), шлях до істинної свободи від зла: «любов довготерпляча, милосердна, незадрісна, позбавлена гордині та пихи, небайдужа, не шукає користі, недратівлива, не мислить зла, не радіє несправедливості, а радіє істині; усе прощає, усьому вірить, на все надіється, усе зносить».

Зовсім нещодавно психотерапевти остаточно переконалися в тому, що завжди доводили гуманістичні релігії: немає кращих ліків для душі, крім любові, яка перетворює всю емоційну сферу людської психіки: люблячий радіє, а той, хто ненавидить, страждає й примножує зло [5, с. 189]. Християнська віра, закликаючи до всепрощення («благословляйте тих, хто проклинає вас») та жертвної, позбавленої егоїзму любові до ближнього, суперечить примноженню зла, ворожнечі й агресії у людських душах, володіє потужною силою протидії деструктивності, а відтак, і аутодеструктивності.

На величезну ефективність любові до ближнього, співчуття та розуміння у психопрофілактиці суїцидальних тенденцій у єдності із застосуванням методів лікарської допомоги вказував І. А. Сікорський у монографії «Психологічна боротьба із самогубством у юні роки», наголошуючи, що кожен повинен бути готовий надати ближньому «швидку психологічну допомогу» [6].

За переконанням Е. Фромма, щира любов до себе й іншого дає змогу людині долати почуття самотності й ізоляції (сприятливого щодо формування аутодеструктивності). Це конструктивна форма подолання екзистенційної самотності, пов'язана з потребою віддавати, а не лише брати: істинна любов передбачає взаємне духовне збагачення [7].

Потужним психопрофілактичним і психотерапевтичним ефектом у протидії формуванню «сприятливих» щодо суїцидальності невропатично-депресивних деструкцій у психіці людини володіє християнське трактування людського страждання. Страждання постає як шлях до самоповаги, доступний кожному. Лаконічно виокремлено чотири чесноти страждених – чудотворна сила покори, співчуття до ближнього, доброта серця й жага справедливості. Саме в душі, гартованій стражданням, розкриваються людські чесноти – милосердя, здатність зносити поневіряння. Оскільки, згідно з релігійним трактуванням, у Царство Боже потраплять не просто добродійні, а насамперед ті, хто пройшов через випробування, спокуси, то подібне релігійне налаштування дозволяє, вистраждавши, здобути самоповагу, що суперечить формуванню почуття нікчемності, непотрібності, сприятливих щодо аутодеструктивності [2, с. 294].

У християнстві немає приниження, яке робило б людину неспроможною на добро, як і немає святості, позбавленої зла. Отже, людина відгороджена від відчаю та гордині. З урахуванням постулатів глибинної психології абсолютно справедливим є уявлення, що гординя, пиха відчужує особистість від інших людей, робить її деструктивною, позбавляє почуття високої любові, тобто Бога. Будь-якій людині важко жити без любові, без духовного спілкування з іншими; гординя й пиха, замикаючи її у собі, неминуче «вбиває» самотністю. Тому найвище призначення людини – духовність, яка вимагає відкритості, толерантності, милосердя, гуманності, любові, всепрощення – повного підкорення свого життя чеснотам, які, будучи всезагальним благом, протидіють формуванню аутодеструктивності.

Аналіз результатів нашого емпіричного дослідження засвідчив наявність стурбованості серед опитаної студентської молоді (причому як віруючої, так і невіруючої) падінням рівня гуманності, доброзичливості серед населення, зростанням рівня аутодеструктивності. Наші невимушені, ненав'язливі довірливі бесіди зі студентською молоддю з приводу використання гуманістичного потенціалу релігійної віри у профілактиці аутодеструктивності показали зацікавленість і підтримку з боку більшості з них. 63% віруючих і 37% невіруючих, присутніх під час таких бесід, погодилися з думкою про те, що глибинним джерелом аутодеструктивних потягів сучасної молоді є наростання відчуженості, ворожості, агресії у міжособистісних взаєминах, надмірна егоїстична зосередженість більшості виключно на власних меркантильних інтересах, й відтак – байдужості до проблем іншого, що суперечить релігійній етиці. Оскільки людина не може жити без любові, без духовного спілкування з іншими – гордіня, егоїзм і агресія «вбивають» її, – твердить Р. М. Грановська [2, с. 284].

В унісон усьому вищезазначеному слід ще раз підкреслити: «врятувати» стражденну душу людини від деструктивності (а відтак, і аутодеструктивності) спроможний вітальний, гуманістичний потенціал релігії шляхом пробудження її «гуманістичної совісті», що сприяє моральному вдосконаленню особистості.

Незалежно від особливостей мотивації, дієва добродійна поведінка є благом не лише для тих, на кого вона спрямована, але й для її носія, оскільки забезпечує ефективність його стосунків, приносить йому радість, душевний спокій, гармонію, що суперечить формуванню суїцидальних тенденцій.

Необхідно добродійно, морально, благодійно ставитися до себе й інших як до істот, що належать Богу, любити себе й інших як Божих творінь. Саме така любов, позбавлена егоїстичних джерел, суперечить формуванню суїцидальних настроїв. Проте, у щиро віруючих навіть і не виникає подібних думок. І навпаки – егоїзм суїцидента виливається у надто величезне презирство, зневагу та ненависть до себе, що є гріховним станом, запереченням Божого образу та подоби Божої в собі. Як наголошує М. Бердяєв, коли людина ненавидить себе, прагне знищити себе, вона не прощає цього нікому: їй стають огидними та ненависними й усі інші, проектуючи на увесь світ Божий власну нелюбов до себе. Коли ж людина руйнує свою душу розпустою, пияцтвом, зневагою, злобою, ворожістю, неспинним бажанням помсти,

вона скоює часткове самогубство й убивство, поводитьсь неприпустимо з тим, що не лише їй належить, а перш за все призначене для вищих цілей. За переконанням філософа, самогубство за своєю природою є запереченням трьох вищих християнських чеснот – віри, надії і любові. Самогубець є людиною, яка втратила віру: Бог перестав бути для нього реальною благою силою, що керує життям. Він також є людиною, яка втратила надію, піддавшись гріху туги та відчаю, позбавленою любові, яка думає лише про себе й зовсім не думає про ближніх [1, с. 9].

Самогубство, без сумніву, є вбивством істоти, належної Богу, іншим людям, усьому світу. Знищуючи себе, людина калічить і нищить світ, космічне ціле, інших людей, адже все з усім взаємопов'язане й усе від усього залежить. Убиваючи себе, людина завдає шкоди світу як цілому, заважає встановленню Царства Божого. Вона є вищою за своїм становищем і за призначенням, ніж сама про себе думає у власному егоїзмі [1, с. 14–15]. Саме тому глибоко віруюча людина убезпечена від впливу нищівної деструктивності: повсякчас пам'ятаючи про те, що вона створена за подобою та образом Божим, намагається жити й чинити високоморально, згідно із заповідями Бога, тим самим рятуючи себе ж від себе.

У невимушеному спілкуванні зі студентською молоддю ми намагаємося довести потужну вітальну силу релігійної доброчинності, апелюючи до реальних життєвих ситуацій, науково-теоретичних доведень представників релігійної філософії (М. Бердяєва, Ф. Достоєвського, В. Розанова, В. Соловйова, Л. Толстого, А. Швейцера, Л. Шестова, С. Франка та ін.), які вбачали в активному долученні особистості до високих релігійних духовно-моральних цінностей джерело життєдайної енергії, спокою та гармонії, що суперечить формуванню аутодеструктивності.

Висновки. Психопрофілактика аутодеструктивності – проблема не окремої особистості, яка зважилася на відчайдушний крок, це проблема усього нашого суспільства, і повинна розв'язуватися на загальносуспільному рівні шляхом утвердження у людських взаєминах високих гуманістично-релігійних духовно-моральних чеснот, «пробудження» гуманістичної свідомості громадян. Зорієнтований на автентичну доброчинність, гуманістичний потенціал релігійної віри сприяє інтеграції особи та групи, гармонізації її психіки, міжособистісних взаємин, протидії суїцидальності та станам, сприятливим щодо її формування.

Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є глибинно-психологічні антисуїцидальні механізми впливу віри в Бога, сповіді, молитви й інших духовних практик у протидії аутодеструктивності.

Список використаних джерел

1. Бердяев Н. О самоубийстве (психологический этюд) / Н. Бердяев. – М. : МГУ, 1992. – С. 3–23.
2. Грановская Р. М. Психология веры / Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2004. – 576 с.
3. Гримак Л. П. Общение с собой: Начала психологии активности / Л. П. Гримак. – М. : Политиздат, 1991. – 320 с.
4. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – [6-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2003. – 752 с.
5. Психологія релігії : [посіб.] / [В. П. Москалець]. – К. : Академвидав, 2004. – 240 с. – (Альма-матер).
6. Сикорский И. А. Психологическая борьба с самоубийством в юные годы / И. А. Сикорский. – К. : Тип. Кушнерева И. Н., 1913. – 44 [4] с.
7. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви / Э. Фромм. – М. : Педагогика, 1990. – 157 с.
8. Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1990. – С. 143–221.
9. Maslow A. Religions Values and Peak-Experiences / A. Maslow. – N. Y. : Wiking Press, 1971. – 123 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Berdjaev N. O samoubijstve (psihologicheskij jetjud) / N. Berdjaev. – M. : MGU, 1992. – S. 3–23.
2. Granovskaja R. M. Psihologija very / R. M. Granovskaja. – SPb. : Rech', 2004. – 576 s.
3. Grimak L. P. Obshhenie s soboj: Nachala psihologii aktivnosti / L. P. Grimak. – M. : Politizdat, 1991. – 320 s.
4. Majers D. Social'naja psihologija / D. Majers. – [6-е изд., перераб. i dop.]. – Spb. : Piter, 2003. – 752 s.
5. Psyhologija religii' : [posib.] / [V. P. Moskalec']. – K. : Akademvydav, 2004. – 240 s. – (Al'ma-mater).
6. Sikorskij I. A. Psihologicheskaja bor'ba s samoubijstvom v junye gody / I. A. Sikorskij. – K. : Tip. Kushnereva I. N., 1913. – 44 [4] s.
7. Fromm Je. Iskusstvo ljubit'. Issledovanie prirody ljubvi / Je. Fromm. – M. : Pedagogika, 1990. – 157 s.

9. Fromm Je. Psihoanaliz i religija // Sumerki bogov. – M. : Politizdat, 1990. – S. 143–221.
10. Maslow A. Religions Values and Peak-Experiences / A. Maslow. – N. Y. : Wiking Press, 1971. – 123 p.

Received February 21, 2018

Revised March 15, 2018

Accepted April 6, 2018

УДК 159.923+159.9.019.4

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.228-239

Л. А. Онуфрієва

kpnu_lab_ps@ukr.net

І. В. Ващенко

jarinavv62@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНІ МЕЖІ ПОНЯТТЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ

Onufriieva L. A. Conceptual boundaries of the concept of coping strategies of personality in psychology / L. A. Onufriieva, I. V. Vashchenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 228–239.

L. A. Onufriieva, I. V. Vashchenko. Conceptual boundaries of the concept of coping strategies of personality in psychology. The review and analysis of the problem on coping strategies of a personality are presented in the article. The concept of coping and coping strategies in the writings of present day psychologists is substantiated. It is shown that the approaches to the study of overcoming behavior (psychodynamic, cognitive and motivational, dispositional, resourceful, proactive, etc.) are guided predominantly either situational or subjective criterion for identifying this psychological phenomenon. It is proved that the development of personality takes place throughout his life, and the active formation of a personality begins from childhood and continues until the mature age. It is proved that at different age stages the formation of coping strategies will be influenced by various personality-based factors. It is concluded that since youthful age, when theoretical thinking is formed, the value-semantic sphere and

L. A. Onufriieva – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

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

the identity of the personality, the structures of the overcoming behavior become more stable and are under the influence of certain, already formed personality properties of a person. It is established that a personality is always potentially active and decides what characteristics and objective conditions of the situation will be made own resources.

It is proved that the use of an integral approach to understanding the psychological nature of coping strategies involves taking into account the preconditions for their formation: the influence of the personality and the specifics of the situation being subjectively perceived by a personality and where the emotionally intense activities and the changes of a personality take place.

Key words: personality, coping, behavior of a personality, coping strategies, perception, formation, personality traits.

Л. А. Онуфрієва, І. В. Ващенко. Концептуальні межі поняття копінг-стратегій особистості у психології. Авторами представлено огляд і аналіз проблеми копінг-стратегій особистості. Обґрунтовано розуміння копінг-стратегій у працях психологів сучасності. Показано, що існуючі підходи дослідження долаючої поведінки (психодинамічний, когнітивно-мотиваційний, диспозиційний, ресурсний, проактивний тощо) керуються переважно або ситуаційним, або суб'єктивним критерієм ідентифікації цього психологічного феномену. Підтверджено, що розвиток особистості відбувається впродовж усього життя, а активне становлення особистості починається з дитинства і продовжується до зрілого віку. Доведено, що на різних вікових етапах на формування копінг-стратегій впливатимуть різні особистісні чинники. Зроблено висновок, що починаючи з юнацького віку, коли сформовані теоретичне мислення, ціннісно-смилова сфера й ідентичність особистості, структури долаючої поведінки набувають більш сталого характеру і підпадають під вплив певних, уже сформованих особистісних властивостей людини. Установлено, що особистість завжди потенційно є активною і вирішує, які характеристики й об'єктивні умови ситуації зробити власними ресурсами.

Доведено, що застосування цілісного підходу до розуміння психологічної природи копінг-стратегій передбачає урахування передумов їх формування: вплив особистості та специфіки ситуації, яку особистість суб'єктивно сприймає, у якій відбувається її емоційно напружена діяльність і в процесі якої відбуваються зміни особистості.

Ключові слова: особистість, копінг, поведінка особистості, копінг-стратегії, сприймання, формування, особистісні властивості.

Постановка проблеми. Дослідження копінг-стратегій особистості, які описують сукупність свідомих дій особистості, що об'єднують когнітивні, емоційні та вольові компоненти її саморегуляції, є важливим напрямом наукових розвідок у психології.

Незважаючи на чималий доробок науковців із дослідження цієї проблематики, й дотепер відсутні чіткі критерії визначення копінг-стратегій, єдине розуміння їх природи, поняттєвих меж визначення конструктивних / неконструктивних копінг-стратегій, чинників їх вияву і розвитку. Тому доцільно розглянути основні теоретичні підходи, у межах яких вони вивчаються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку психології прийнято розглядати копінг-стратегії з перспективи декількох підходів.

1. Психодинамічного, за яким копінг-стратегії є свідомими й цілеспрямованими діями, а копінг – це поведінкова відповідь особистості на відчуття тривоги. Структура копінгу містить поведінковий та емоційний стилі реагування людини на стресогенні, тривожні ситуації та особливості її адаптації до них. На формування долаючої поведінки особистості впливає феномен перенесення (некоректне перенесення почуттів і ставлень особистості на інших людей або об'єктів оточуючого середовища) [2; 20 та ін.]. Отже, природу копінгу представники цього підходу вбачають у вивченні несвідомих тенденцій як першопричин його формування. Під час аналізу долаючої поведінки необхідно спрямувати вектор уваги з Ід на Его особистості. Цей погляд є джерелом розуміння копінг-стратегій як свідомих і цілеспрямованих дій. До структури особистісних чинників формування копінг-стратегій, безумовно, належать як свідомі, так і несвідомі компоненти. Тому копінг слід розглядати як специфічний его-механізм, до якого людина вдається з метою позбавлення від внутрішньої напруги (*tension*), і в якому несвідомі адаптивні механізми є головними засобами подолання інстинкту й афекту.

2. Когнітивно-мотиваційного [4; 6; 7; 15; 21 та ін.], крізь призму якого копінг розуміється як динамічний процес, який залежить від специфіки ситуації та від опосередкованого сприйняття людиною ситуації двох типів когнітивних оцінок, на основі яких відбувається вибір механізмів і ресурсів подолання стресу. Тобто копінг тлумачиться як когнітивні, емоційні та поведінкові операції психічної діяльності особистості, орієнтовані на додання внутрішніх або зовнішніх причин стресогенної ситуації. Способи реагування особистості на стресогенну ситуацію обумовлені її суб'єктивною когнітивною оцінкою середовища, особливостей стресогенної ситуації та можливостей її додання. Спочатку когнітивна оцінка (первинна) спрямована на сприймання

особливостей стресогенної ситуації й визначається особистісними чинниками, за якими відбувається оцінка інформації про загрозливі обставини. Потім долучається вторинна когнітивна оцінка, на основі якої відбувається визначення конкретних засобів щодо впливу на стресогенну ситуацію. Когнітивна оцінка ситуації призводить до активізації копінг-стратегій, тобто процесу вибору людиною дій, спрямованих на усунення та додання її емоційно-негативних станів. Тому структуру процесу долаючої поведінки можна представити у такий спосіб: сприйняття особистістю особливостей стресової ситуації → когнітивна оцінка інформації → копінг.

У межах цього підходу виокремлюють дві форми копінгу: емоційно-орієнтований (пасивний) і проблемно-орієнтований (активний). Відмінність однієї форми копінгу від іншої полягає в наступному: перша зосереджена на міркуваннях і переживаннях особистості, а друга характеризує її активні дії, спрямовані на додання стресу. Тому використання активного копінгу позитивно впливає на організм людини, оскільки проблемна ситуація вирішується [15 та ін.], а пасивний копінг, орієнтований на внутрішній світ особистості, може призводити до виникнення депресії [4].

3. Біхевіорального, відповідно до якого копінг розглядають як поведінкову реакцію, пов'язану з уникненням особистістю стресогенних ситуацій у навколишньому середовищі. Формування копінгу відбувається за рахунок процесу навчіння й позитивного підкріплення досвіду додання стресогенних ситуацій людиною.

4. Ресурсного [17 та ін.], за яким розвиток копінг-стратегій особистості не залежить від стійких диспозицій та інших характеристик особистості, ефективність долаючої поведінки оцінюється у контексті особливостей і вимог ситуації [17]. У руслі цього підходу чітко простежуються дві основні тенденції у дослідженні ресурсів долаючої поведінки: 1) особистісні характеристики (когніції, «Я-концепція», локус-контроль, потреба в афіліації) як ресурси додання розглядаються або окремо [12 та ін.], або через диспозицію, у якій ресурсом є система особистісних рис (особистісний сенс, екзистенційні позиції людини) [6; 13 та ін.]; 2) базові властивості індивіда (зокрема, темперамент) [19 та ін.].

5. Диспозиційного [16 та ін.], у руслі якого стратегії долаючої поведінки особистості розкриваються через умови актуальної

стрессогенної ситуації. Так, обираючи ту чи іншу копінг-стратегію додання стресу, людина платить своєрідну особистісну ціну і, ймовірно, «тілесну ціну» (реакції тіла, що позначають на фізіологічному рівні її емоційні стани) за опанування власним емоційним станом і досягнення результату діяльності в стресовій ситуації. Одна людина докладает небагато зусиль, виконуючи невелику кількість копінг-дій, опановує стрес і досягає успішного результату діяльності, а інша – докладает чимало зусиль, виконує велику кількість копінг-дій, витрачає багато особистісних ресурсів і досягає в діяльності середнього результату. Крім того, з метою додання стресу людина звертається до дій, що можуть завдати шкоди її здоров'ю і зруйнувати її індивідуальні ресурси саморегуляції. Отже, залежно від особливостей ситуації, специфіки діяльності й внутрішніх ресурсів особистості в деяких ситуаціях пасивний копінг може відігравати конструктивну роль у доданні стресу і, навпаки, активний – деструктивну. Без осмислення ситуації, розуміння екзистенційного змісту переживань особистості, використання особистістю когнітивних процесів активний копінг може не приносити їй внутрішнього задоволення в доданні стресу. Крім того, індивідуальна ціна, яку людина заплатити за активне додання стресу, може перевершити її особистісні ресурси, а за пасивне – ні.

До об'єктивних показників діяльності, згідно яких можна розрізняти конструктивні або неконструктивні копінг-стратегії, хоча суб'єктивно вони можуть бути успішними чи неуспішними, відносять такі: відчуття стресу подолано, а проблему розв'язано. Успішність копінгів відображає індивідуально-суб'єктивний контур поведінки, а конструктивність (продуктивність) – діяльнісно-об'єктивний.

Виклад основного матеріалу. Найчастіше вчені при дослідженні поведінки, що характеризується активними та цілеспрямованими діями особистості з метою зниження впливу на неї емоційно-негативних навантажень, уживають поняття копінг-поведінки, копінг-стратегій і копіngu. Наявність різноманітного контекстуального смислу понять призводить до необхідності їх контурного окреслення.

Поняття «копінг» іншомовного походження, воно утворилося внаслідок англійського дієслова «to cope», що в перекладі означає «долати», «опанувати». У науково-психологічний контекст це поняття, як спосіб долаючої поведінки людини, було

введено Л. Мерфі у другій половині ХХ ст. Дослідниця з'ясувала, що вирішення проблемної ситуації, пов'язаної зі стресом, відбувається завдяки активному вибору стратегії поведінки і розвитку адаптаційних механізмів, що, в свою чергу, позитивно впливає на збереження емоційного стану особистості.

Копінг, як відповідь людини на стрес і засіб його долання, є одним з адаптаційних механізмів [20].

Конкретні послідовні дії особистості, спрямовані на долання стресогенних ситуацій, і завдяки яким реалізується копінг (долаюча поведінка) – це копінг-стратегії. Різниця між копінг-стратегією та копінгом полягає в тому, що перша є сукупністю свідомих дій особи, які об'єднують когнітивні, емоційні та вольові компоненти саморегуляції особистості, а копінг – це окремий спосіб, засіб долання стресу. Слід зазначити, що копінг-стратегія – це внутрішній регулятивний механізм поведінки людини, а сама поведінка не є власне психологічним феноменом, оскільки містить соціальні й біологічні складові. Долаюча поведінка реалізується завдяки успішним копінг-стратегіям, але вони можуть бути й неуспішними. Головною функцією копінгу є конструктивна адаптація особистості до вимог стресогенної ситуації, забезпечення гомеостазу організму, збереження фізичного і психічного здоров'я людини.

У дослідженнях [10–14 та ін.] вивчаються особистісні чинники формування копінг-стратегій у певній професійній сфері, визначаються неконструктивні копінг-стратегії (уникнення вирішення проблемних ситуацій, дистанціювання від них тощо), які призводять до дезадаптації та появи психосоматичних захворювань людини [3; 8 та ін.].

Результати аналізу вищезазначених праць підтверджують, що люди по-різному і різною мірою, інколи досить надмірно, переживають емоційну напругу, реагують і діють в умовах стресу. Різноманітність копінг-стратегій пов'язана з варіацією реакцій особистості, спрямованих на долання стресогенних ситуацій, в основі яких лежать когнітивні, емоційні та поведінкові складові цих операцій.

Певний внесок у вивчення копінг-стратегій зробила Карен Хорні, яка пояснювала формування копінг-стратегій особистості через процес індивідуального психічного та соціального розвитку і радила розглядати три види орієнтації особистості (до, від та проти людей). Її як структура особистості відіграє вирішаль-

ну роль у формуванні копінг-стратегій із метою її конструктивної адаптації до умов середовища.

У працях [1; 5; 9; 11 та ін.] підкреслюється зв'язок властивостей особистості з копінг-стратегіями: часової орієнтації [1], ієрархії особистісних чинників (нейротизм, его-ідентичність, упевненість у самоефективності, сумлінність, екстраверсія) [9]. Так, Д. Носенко визначила особистісні чинники, що зумовлюють схильність особи до застосування самоінвалідації як стратегії проактивної копінг-поведінки й описала їх ієрархію.

Дослідниця Н. Родіна розробила й емпірично верифікувала модель долаючої повідки, у структурі якої оточуюче середовище й особистість розглядаються як єдина система, тобто стверджується системний підхід до розуміння процесу долання стресу [11].

Сучасний український дослідник О. Бондаренко розглядає копінг-стратегії у контексті психологічної допомоги людині [5].

Досліджуючи вплив психосоматичного стану на вибір стратегій долаючої поведінки, В. Ялтонський довів, що психічно здорова особа обирає активні копінг-стратегії, а психічно хвора – пасивні, серед яких уникнення та заперечення [15].

Зв'язок між конструктивними копінг-стратегіями особистості та її емоційною стійкістю у спортивній діяльності вивчала І. Аршава. Дослідниця описала особливості захисно-адаптивних механізмів, що впливають на особистісний вибір активних стратегій долання [3].

Отже, особистісні властивості людини та характеристики ситуації, у якій відбувається діяльність, є чинниками формування тих чи інших копінгів.

Висновки. Існуючі підходи дослідження долаючої поведінки (психодинамічний, когнітивно-мотиваційний, диспозиційний, ресурсний, проактивний тощо) керуються переважно або ситуаційним, або суб'єктивним критерієм ідентифікації цього психологічного феномену. Однак розвиток особистості відбувається впродовж усього життя. Активне становлення особистості починається з дитинства і продовжується до зрілого віку. Тому на різних вікових етапах на формування копінг-стратегій впливатимуть різні особистісні чинники. Імовірно, починаючи з юнацького віку, коли сформовані теоретичне мислення, ціннісно-смилова сфера й ідентичність особистості, структури долаючої поведінки набувають більш сталого характеру і підпадають під вплив певних, уже сформованих особистісних властивостей

людини. Особистість завжди потенційно є активною і вирішує, які характеристики й об'єктивні умови ситуації зробити власними ресурсами.

Застосування цілісного підходу до розуміння психологічної природи копінг-стратегій передбачає урахування передумов їх формування: вплив особистості та специфіки ситуації, яку особистість суб'єктивно сприймає, у якій відбувається її емоційно напружена діяльність і в процесі якої відбуваються зміни особистості.

Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є вивчення впливу гіпотетично альтернативного мислення на вибір людиною копінг-стратегії, розробки програм корекції неконструктивних копінг-стратегій.

Список використаних джерел

1. Абрамов В. В. Особливості копінг-поведінки в залежності від часової орієнтації особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / В. В. Абрамов. – Київ, 2014. – 16 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер ; [пер. с нем. А. М. Боковой]. – Москва : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 291 с.
3. Аршава І. Ф. Особистісні детермінанти вибору людиною конструктивної та неконструктивної форм проактивної копінг-поведінки / І. Ф. Аршава, Д. В. Носенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди»: темат. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – Київ : Гнозис, 2013. – Т. 4. – Дод. до вип. 29. – С. 42–50.
4. Бергис Т. А. Основные подходы к изучению преодолевающего поведения в отечественной и зарубежной психологии / Т. А. Бергис // Вестник гуманитарного института. – 2011. – № 1. – С. 78–83.
5. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / Александр Федорович Бондаренко. – Москва : Класс, 2001. – 331 с.
6. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы / Т. Л. Крюкова // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2013. – Вып. 5. – Т. 19. – 16 с.

7. Либина А. В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А. В. Либина. – Москва : Эксмо, 2008. – 400 с.
8. Никоненко І. О. Особистісні чинники формування копінг-стратегій лікарів-хірургів: результати та перспективи дослідження / І. О. Никоненко // Наукові студії із соціальної та політичної психології НАПН України: зб. ст. – Київ : Міленіум, 2016. – Вип. 37 (40). – С. 189–200.
9. Носенко Д. В. Феномен «самоінвалідації» у структурі форм прояву копінг-поведінки і його особистісні детермінанти / Д. В. Носенко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. Костюка НАПН України. – Київ, 2013. – Т. 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7. – Ч. 1. – С. 459–472.
10. Рассказова Е. И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] / Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. – 2011. – № 3 (17). – Режим доступа : <http://psystudy.ru>.
11. Родіна Н. В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : монографія / Н. В. Родіна. – Одеса : Видавець Букаєв В. В., 2011. – 364 с.
12. Стрельцова И. П. К проблеме эффективности копинг-поведения / И. П. Стрельцова // Ежегодник РПО : материалы 3-го Всерос. Съезда психологов, 25–28 июля 2003 г. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2003. – Т. 7. – С. 379–383.
13. Хазова С. А. Эмоциональные ресурсы совладающего поведения / С. А. Хазова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2. – № 1. – С. 293–297.
14. Хачатурова М. Р. Личностные предикторы совладающего поведения в ситуации межличностного конфликта : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологи» / М. Р. Хачатурова. – Москва, 2012. – 29 с.
15. Ялтонский В. М. Многомерность способов совладания и современные подходы к их классификации / В. М. Ялтонский // Психология совладающего поведения : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Т. 1. – Кострома : Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – С. 69–70.
16. Carver C. S. Situational Coping and Coping Dispositions in a Stressful Transaction / C. S. Carver, M. F. Scheier // Journal

- of Personality and Social Psychology. – 1994. – № 66. – P. 184–195.
17. Compas B. E. Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research / B. Compas, J. Connor-Smith, H. Saltzman, A. Thomsen, M. Wadsworth // *Psychological Bulletin*. – 2001. – № 127. – P. 87–127.
 18. Folkman S. Coping and Emotion / S. Folkman, R. Lazarus // *Stress and Coping: an anthology*. – N. Y. : Columbia University Press, 1991. – P. 207–227.
 19. Gunnar M. R. Psychoendocrine study of temperament and stress in early childhood: Expanding current model. In J. Bates, T. D. Wachs (Eds.) / *Temperament: individual differences at the interface of biology and behavior*. – New York : American Psychological Association, 1994. – P. 175–198.
 20. Harris R. N. The role of uncertain self-esteem in self-handicapping / R. N. Harris, C. R. Snyder // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1986. – Vol. 51. – P. 451–458.
 21. Lazarus R. S. Coping theory and research: past, present, and future / R. Lazarus // *Psychosomatic Medicine*. – 1993. – Vol. 55. – P. 234–247.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abramov V. V. Osoblyvosti koping-povedinky v zalezhnosti vid chasovoi' orijentacii' osobystosti : avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.01 «Zagal'na psihologija, istorija psihologii'» / V. V. Abramov. – Kyi'v, 2014. – 16 s.
2. Adler A. Praktika i teorija individual'noj psihologii / A. Adler ; [per. s nem. A. M. Bokovikova]. – Moskva : Fond «Za jekonomicheskuju gramotnost'», 1995. – 291 s.
3. Arshava I. F. Osobystisni determinanty vyboru ljudynuju konstruktivnoi' ta nekonstruktivnoi' form proaktivnoi' koping-povedinky / I. F. Arshava, D. V. Nosenko // *Gumanitarnyj visnyk DVNZ «Perejaslav-Hmel'nyč'kyj derzh. ped. un-t im. G. Skovorody»: temat. vyp. «Mizhnarodni Chelpaniv's'ki psihologo-pedagogichni chytannja»*. – Kyi'v : Gnozys, 2013. – T. 4. – Dod. do vyp. 29. – S. 42–50.
4. Bergis T. A. Osnovnye podhody k izucheniju preodolevajushhego povedenija v otechestvennoj i zarubezhnoj psihologii / T. A. Bergis // *Vestnik gumanitarnogo instituta*. – 2011. – № 1. – S. 78–83.

5. Bondarenko A. F. Psihologicheskaja pomoshh': teorija i praktika / Aleksandr Fedorovich Bondarenko. – Moskva : Klass, 2001. – 331 s.
6. Krjukova T. L. Psihologija sovladajushhego povedenija: sovremennoe sostojanie i psihologicheskie, sociokul'turnye perspektivy / T. L. Krjukova // Vestnik Kostromskogo gos. un-ta im. N. A. Nekrasova. – 2013. – Vyp. 5. – T. 19. – 16 s.
7. Libina A. V. Sovladajushhij intellekt: chelovek v slozhnoj zhiznennomj situacii / A. V. Libina. – Moskva : Jeksmo, 2008. – 400 s.
8. Nykonenko I. O. Osobystisni chynnyky formuvannja koping-strategij likariv-hirurgiv: rezul'taty ta perspektivyv doslidzhennja / I. O. Nykonenko // Naukovi studii' iz social'noi' ta politychnoi' psihologii' NAPN Ukraї'ny : zb. st. – Kyi'v : Millennium, 2016. – Vyp. 37 (40). – S. 189–200.
9. Nosenko D. V. Fenomen «samoinvalidyzacii'» u strukturi form projavu koping-povedinky i jogo osobystisni determinanty / D. V. Nosenko // Aktual'ni problemy psihologii' : zb. nauk. pr. In-tu psihologii' im. G. Kostjuka NAPN Ukraї'ny. – Kyi'v, 2013. – T. 11: Psihologija osobystosti. Psihologichna dopomoga osobystosti. – Vyp. 7. – Ch. 1. – S. 459–472.
10. Rasskazova E. I. Koping-strategii v psihologii stressa: podhody, metody i perspektivy [Jelektronnyj resurs] / E. I. Rasskazova, T. O. Gordeeva // Psihologicheskie issledovanija: jelektron. nauch. zhurnal. – 2011. – № 3 (17). – Rezhim dostupa : <http://psystudy.ru>.
11. Rodina N. V. Psihologija koping-povedinky: systemne modeljuvannja : monografija / N. V. Rodina. – Odesa : Vydavec' Bukajev V. V., 2011. – 364 s.
12. Strel'cova I. P. K probleme jeffektivnosti koping-povedenija / I. P. Strel'cova // Ezhegodnik RPO : Materialy 3-go Vseros. S#ezda psihologov, 25–28 ijulja 2003 g. – Sankt-Peterburg : Izd-vo SPbGU, 2003. – T. 7. – S. 379–383.
13. Hazova S. A. Jemocional'nye resursy sovladajushhego povedenija / S. A. Hazova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2014. – T. 2. – № 1. – S. 293–297.
14. Hachaturova M. R. Lichnostnye prediktory sovladajushhego povedenija v situacii mezhlichnostnogo konflikta: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, psihologija lichnosti, istorija psihologii» / M. R. Hachaturova. – Moskva, 2012. – 29 s.

15. Jaltonskij V. M. Mnogomernost' sposobov sovladanija i sovremennye podhody k ih klassifikacii / V. M. Jaltonskij // Psihologija sovladajushhego povedenija : materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – T. 1. – Kostroma : Izd-vo KGU im. N. A. Nekrasova, 2010. – S. 69–70.
16. Carver C. S. Situational Coping and Coping Dispositions in a Stressful Transaction / C. S. Carver, M. F. Scheier // Journal of Personality and Social Psychology. – 1994. – № 66. – P. 184–195.
17. Compas B. E. Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research / B. Compas, J. Connor-Smith, H. Saltzman, A. Thomsen, M. Wadsworth // Psychological Bulletin. – 2001. – № 127. – P. 87–127.
18. Folkman S. Coping and Emotion / S. Folkman, R. Lazarus // Stress and Coping: an anthology. – N. Y. : Columbia University Press, 1991. – P. 207–227.
19. Gunnar M. R. Psychoendocrine study of temperament and stress in early childhood: Expanding current model. In J. Bates, T. D. Wachs (Eds.) / Temperament: individual differences at the interface of biology and behavior. – New York : American Psychological Association, 1994. – P. 175–198.
20. Harris R. N. The role of uncertain self-esteem in self-handicapping / R. N. Harris, C. R. Snyder // Journal of Personality and Social Psychology. – 1986. – Vol. 51. – P. 451–458.
21. Lazarus R. S. Coping theory and research: past, present, and future / R. Lazarus // Psychosomatic Medicine. – 1993. – Vol. 55. – P. 234–247.

Received March 5, 2018

Revised March 30, 2018

Accepted April 24, 2018

ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ У ГРІ З РОВЕСНИКАМИ

Ostrovska K. O. Peculiarities of the behavior of children with autism in the game with peers / K. O. Ostrovska, I. P. Ostrovskiy, K. Y. Saiko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2018. – P. 240–251.

K. O. Ostrovska, I. P. Ostrovskiy, K. Y. Saiko. Peculiarities of the behavior of children with autism in the game with peers. The psychological and pedagogical role of playing activities is defined in the article. The game involves the formation of children's social experience, moral attitudes, and moral consciousness. Through the game, the child is concerned with the ideas that society has in common. The psychological features of children with autism are determined. Children with autism are non-contact, they manifest violations of all forms of pre-verbal (expressive-mimic, subject-action) and verbal communication. The violation of the process of communication with autism is manifested mainly in two varieties, such as communicative deficit (hypocommunication with low interest in the environment, slowing down the establishment of verbal and nonverbal contacts, the lack of desire to express their wishes by vocalization, look, mimicry or gesture), or conversely, communicative exaltation (excessive hyperemotionality in contacts, conflictness, breakdown).

Attention is drawn to the fact that effective diagnosis, with the use of types of psycho-corrective assistance, will facilitate the successful interaction of children of junior school age with their peers.

Key words: playing activities, children with autism, spontaneous imitation, stereotyped expressions, social inclusion, emotionality.

К. О. Островська, І. П. Островський, Х. Я. Сайко. Особливості поведінки дітей з аутизмом у грі з ровесниками. У статті визначено психо-

K. O. Ostrovska – the scientific contribution of the co-author is 35%,

I. P. Ostrovskiy – the scientific contribution of the co-author is 30%,

K. Y. Saiko – the scientific contribution of the co-author is 35%.

лого-педагогічну роль ігрової діяльності, що передбачає у дітей формування соціального досвіду, моральних ставлень, моральної свідомості. Через гру дитина переймається ідеями, якими живе суспільство. Визначено психологічні особливості дітей з аутизмом. Діти з аутизмом є неконтактними, у них виявляється порушення всіх форм довербального (експресивно-мімічного, предметно-дійового) та вербального спілкування. Порушення процесу спілкування при аутизмі виявляється переважно у таких двох різновидах, як комунікативний дефіцит (гіпокомунікативність із заниженою цікавістю до довкілля, уповільненням установлення вербальних і невербальних контактів, відсутністю прагнення висловити свої бажання вокалізацією, поглядом, мімікою чи жестами), чи, навпаки, комунікативна екзальтація (надлишкова гіперемоційність у контактах, конфліктність, розгальмованість).

Звернено увагу на те, що ефективна діагностика, застосування видів психокорекційної допомоги сприятимуть успішній взаємодії дітей молодшого шкільного віку в грі з однолітками.

Ключові слова: ігрова діяльність, діти з аутизмом, спонтанна імітація, стереотипні висловлювання, соціальна включеність, емоційність.

Постановка проблеми. Демократичні тенденції соціального розвитку України зумовили зміни цілей і цінностей розвитку освіти. Гуманістичне оновлення інклюзивної школи неможливе без урахування потреб і можливостей учнів з аутизмом. На сучасному етапі розвитку психологічної науки визнаним є розуміння ігрової діяльності, яке започатковане у працях відомих психологів – Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, С. Л. аРубінштейна, Д. Б. Ельконіна, В. В. Зінківського, О. В. Запорожця та ін. Ці вчені розробили теоретичні засади історичного походження гри, її соціальної сутності та психологічного механізму.

Мета роботи – визначити особливості поведінки дітей з аутизмом молодшого шкільного віку в грі з ровесниками.

Виклад основного матеріалу. Значний внесок в обґрунтування педагогічної теорії ігрової діяльності зроблено психологами С. Л. Рубінштейном, О. М. Леонтьєвим, Л. С. Виготським і учнями їх наукових шкіл, які розглядали гру з позицій системно-структурного аналізу та її культурно-історичного походження.

Ігрова діяльність – це динамічна система взаємодії дитини з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається його пізнання учнем, засвоєння культурно-історичного досвіду й формування дитячої особистості. Специфіка ігрової діяльності в тому, що її продуктивність визначається креативністю дитини, активним функціонуванням уяви і міжособистісним спілкуванням.

Л. С. Виготський, підкреслюючи культурно-історичний характер розвитку людської особистості, зазначав, що розвиток дитини в кожний віковий період життя тісно пов'язаний з її власною діяльністю. За концепцією цього вченого, ігрова діяльність є засобом активного засвоєння дитиною людської культури. Вирішальна роль у цьому належить спілкуванню дитини з дорослими й іншими дітьми, у процесі якого вона оволодіває «системою соціально вироблених знаків». Визначальною серед них є мова, під впливом якої особистість «вростає» у людську культуру [5, с. 5].

В. В. Зіньківський психолого-педагогічну роль ігрової діяльності вбачає в тому, що вона забезпечує емоційно-психологічне «вростання» дитини в соціальний світ, накопичення соціальних почуттів. Гру він також пов'язував із формуванням у дітей соціального досвіду, моральних ставлень, із генезою моральної свідомості. Через гру дитина переймається ідеями, якими живе суспільство, навчається їх розуміти, вона, практично розрізняючи можливе і бажане, розвивається етично [5, с. 117].

О. В. Запорожець підкреслював, що гра як практична діяльність сприяє удосконаленню психічних процесів, оволодінню новими способами і формами її здійснення, формуванню інтелектуальної і мотиваційної сфер, забезпеченню емоційного спілкування і формуванню благополучних взаємин з однолітками. З накопиченням у процесі гри й інших видів практичної діяльності знань і умінь, досвіду спілкування з людьми, дитині стають доступними нові види діяльності й нові, складніші форми стосунків з оточуючими. У процесі гри вона пізнає в дійовій формі оточуючий світ, соціальну дійсність, а це зумовлює перехід до якісно нових стадій її інтелектуального і соціального розвитку [4, с. 88].

Аутизм – важка форма патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки. Аутизм впливає на всі види взаємодії дитини з навколишнім світом і виявляється в ураженні багатьох ділянок мозку, руйнуючи, власне, ті функції, які роблять нас людьми, здатність до комунікації та співчуття, що ми їх виражаємо іншим людям [10, с. 12].

На думку К. Лебединської, найбільш значущими в клінічній картині аутизму вважаються такі ознаки: аутизм як гранична («екстремальна») самотність дитини формує порушення її соціального розвитку поза зв'язком із рівнем інтелектуального роз-

витку; прагнення до сталості, що проявляється як стереотипні заняття; особлива характерна затримка й порушення розвитку мовлення, також поза зв'язком із рівнем інтелектуального розвитку дитини; ранній прояв патології психічного розвитку [6, с. 42].

Спектр аутистичних порушень – це багатоманітний набір відмінностей, відхилень і порушень, центральним і спільним для яких є порушення соціальної інтеграції та небажання (навіть острах) аутичних людей вступати в будь-який контакт із суспільством, зокрема зі своїм оточенням [10, с. 7–8].

Сучасні підходи до дитячого аутизму та результати досліджень (С. А. Морозов, Є. Р. Баєнська, О. А. Янушко, Л. М. Шипіцина, В. Б. Башина) свідчать про значущість проблеми в аспекті комунікативної сфери аутичної дитини [9, с. 59].

Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова і Т. Б. Філічева вказували, що діти з аутизмом є неконтактними, у них виявляється порушення всіх форм вербального (експресивно-мімічного, предметно-дійового) та вербального спілкування. Порушення процесу спілкування при аутизмі виявляється переважно у таких двох різновидах, як комунікативний дефіцит (гіпокомунікативність із заниженою цікавістю до довкілля, уповільненням встановлення вербальних і невербальних контактів, відсутністю прагнення висловити свої бажання вокалізацією, поглядом, мімікою чи жестами), чи, навпаки, комунікативна екзальтація (надлишкова гіперемоційність у контактах, конфліктність, розгальмованість).

В обох різновидах порушена мотиваційна складова мовленевого спілкування, але у більшості випадків потерпає і сама можливість цього акту. Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова і Т. Б. Філічева зазначали, що у дітей з аутизмом не формується зоровий контакт, вони не дивляться в очі дорослого, не простягають руки з проханням узяти на руки [3, с. 56]. Діти не використовують мову жестів і міміки, зорова увага дуже вибіркова та короткочасна.

Комплексна корекційна робота з аутичними дітьми містить у собі психологічну, педагогічну та логопедичну корекцію. Вона направлена на виявлення творчих здібностей дітей, розвиток мовлення й комунікативних навичок, загальної й дрібної моторики, вся робота проходить у тісній співпраці з батьками. На початку роботи з дитиною з аутизмом заняття повинні бути індивідуальними, потім можливе поступове введення аутичної

дитини у підгрупові та групові заняття, бажано музичні заняття або заняття з фізкультури, малювання, що не потребують цілковитої уваги дитини, де дитина може вільно рухатись, займатись завданнями, які їй подобаються. Залежно від рівня розвитку пізнавальних процесів, знань й умінь аутичної дитини, особливостей її бажань та інтересів, створюється індивідуальна корекційно-навчальна програма.

Під час корекційної роботи з дітьми з аутизмом необхідно забезпечити максимально впорядковане, структуроване середовище життя – але постійно інтегруючи невеликі зміни, оскільки необхідно не тільки зробити світ для дитини передбачуваним і зрозумілим, але й допомогти дитині звикати до мінливості цього світу. З огляду на те, що в дітей з аутизмом часто домінує візуальний спосіб сприйняття інформації, для подання їм інструкцій часто використовують візуальні, символічні системи.

Основні принципи корекційного підходу в роботі з дітьми, які мають аутистичні порушення, такі:

➤ правильна оцінка динаміки розвитку аутичної дитини. Для того, щоб адекватно оцінити певні зміни, потрібно зафіксувати «точку відліку», виявити «зони найближчого розвитку»;

➤ вступаючи у взаємодію з аутичною дитиною, потрібно адекватно оцінити її реальний «емоційний» стан;

➤ об'єднання сенсорного поля у взаємозв'язку з близьким оточенням. Розвиток аутичної дитини відбувається в умовах початкової слабкості тонусу та надчутливості й відображає спрямованість на створення таких способів аутостимуляції, які підвищують її психічний тонус і заглушають постійно виникаючий дискомфорт, стан тривоги, напади страху;

➤ точне визначення доступного дитині рівня взаємодії з оточенням, перевищення якого неминуче викличе у неї відхід від можливого контакту, появу небажаних протестних реакцій – негативізму, агресії або самоагресії та фіксацію негативного досвіду спілкування;

➤ у роботу з дитиною з порушеннями емоційного розвитку повинні бути активно задіяні всі її близькі. Необхідність активної участі всіх членів сім'ї у вихованні такої дитини пов'язана з особливими труднощами формування у неї різноманітних форм контакту [2, с. 178].

Напрямки корекційної роботи з дітьми з аутизмом (Д. І. Шульженко):

1. У повсякденному житті, під час живого спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових і пізнавальних інтересів (розвиток соціальної спрямованості мовлення, розвиток комунікативної потреби, оволодіння різними видами комунікативних висловів).

2. У процесі сюжетно-рольових театралізованих ігор (активізація мовних засобів, освоєння різних типів комунікативних висловів, зокрема із запереченнями).

3. На заняттях з малювання, ліплення, конструювання, ручної праці (регулююча функція мовлення, зв'язок сприйнятого зі словом із метою формування придатних для зображення уявлень, актуалізація уявлення за словом).

4. На заняттях із розвитку мовлення (всі види і форми мовлення), побудованих за принципом моделювання комунікативних ситуацій.

5. Під час процесу логопедичної корекційної роботи необхідно проводити корекцію звуковимови, розвиток фонематичних процесів і надалі відповідно до індивідуальної корекційної програми [10, с. 48]. Корекційно-логопедичну роботу з дітьми з аутизмом можна поділити на три взаємозалежних етапи навчання. Зміст кожного з них структуровано по розділах і рівнях навчання, взаємозалежним і взаємодоповнюючим один одного.

Організація на кожному етапі припускає паралельність, тобто у процесі навчання недоцільно окремо виділяти заняття з читання, письма, розвитку мовлення: кожне з них включається в єдиний комплекс, націлений на розвиток мовлення, активізацію пізнавальної діяльності, а також на навчання читанню і письму з урахуванням індивідуальних досягнень.

Основними завданнями першого етапу є розвиток комунікативних здібностей, пробудження у дитини мовленнєвої активності, інтересу до навколишнього світу, формування здатності брати участь у колективній діяльності, жестів вказування та співвіднесення, активізація комунікації, активізація мовленнєвої та пізнавальної діяльності, підготовка до читання, розвиток графічних умінь. Дитина з аутизмом учиться проявляти інтерес і позитивне ставлення до ігор та іграшок; сумісно з дорослим, наслідуючи дії дорослого, адекватно використовувати прості іграшки за функціональним призначенням (машинки, ляльки, будівельний матеріал); виконувати за допомогою дорослого ігрові дії – за наслідуванням, потім за зразком.

На другому етапі основний акцент робиться на засвоєння дитиною засобів спілкування для задоволення комунікативної потреби. На цьому етапі підтримується і заохочується мовленнєва активність дітей: участь у бесіді (відповіді на запитання, будування реплік за зразком); словесні звіти про виконану або виконувану діяльність; оформлення прохання, бажання вербально або жестово-мімічними засобами; обирання знайомого предмета серед інших; підбір парного предмета до зразка; вибір предмета за певною ознакою; співвіднесення предмета з його площинним зображенням.

На третьому етапі основне завдання полягає в навчанні дітей розповіді змісту художнього твору за ролями для кращого розуміння мотивів поведінки і стосунків персонажів, формуванні інтересу до емоційного спілкування з дорослими у грі, формуванні ігрової діяльності. Робота на цьому етапі потребує уваги дорослих. Необхідно викликати у дитини з аутизмом упевненість, не піддавати сказане нею постійній критиці. Слід навчати дитину проявляти інтерес та формувати потребу до емоційного спілкування з дорослим у грі, використовуючи мовні та немовні засоби спілкування.

Розроблено також низку технік, які допомагають дітям з аутизмом розвинути навички адекватного використання мови. *Метод мовленнєвого оперантного обслуговування (Operant speech training)* є покроковою («крок за кроком») технікою, спрямованою на розвиток у хворих дітей вокалізу; спочатку їх слід навчити імітувати вимовляння звуків і слів, розуміти значення слів, використовувати експресивну мову для позначення предметів і для вираження прохань і бажань. Основним завданням цього підходу є навчання дітей з аутизмом більш спонтанно і функціонально використовувати мовлення в повсякденних життєвих ситуаціях, щоб вони навчилися впливати на поведінку інших і ефективніше повідомляти про свої потреби.

Разом із перерахованими методами для розвитку комунікативних навичок в аутичних дітей можна використовуватися також *навчання мові жестів*, оскільки багатьом із них легше спілкуватися за допомогою невербальних засобів. Але оскільки нормативним є мовне спілкування, для більшості дітей насамперед рекомендується мовний тренінг. Якщо у дитини не спостерігається прогресу в навчанні тільки вербальних засобів спілкування, доцільно застосовувати симультанний комунікативний тренінг, який поєднує мовне навчання і мову жестів.

Програми раннього втручання для дітей з аутизмом можуть починатись із трьох-чотирьохрічного або навіть із більш молодшого віку. Програми виконуються в домашніх умовах; при цьому докладаються певні зусилля для того, щоб хвора дитина взаємодіяла з нормальними однолітками, особливо на пізніх стадіях лікування. Програми спрямовані на:

1) *розвиток базових навичок*: концентрація уваги, насамперед на інших людях, виконання прохань і наслідування іншим. Велика увага приділяється також мовленнєвій і моторній імітації, розвитку мовлення, функціональній і символічній грі з іграшками, а також соціальним взаємодіям. Для навчання базових навичок, яке проводиться індивідуально, сам на сам, насамперед необхідна структурована, впорядкована обстановка, що дає змогу сконцентрувати увагу і виключає появу відволікаючих чинників;

2) *адаптацію засвоєних навичок до природних умов* – поступово ошадний характер навколишнього оточення змінюється і наближається до реального; мета цього – підсилити спонтанне використання засвоєних базових навичок, узагальнити їх й адаптувати до природних і складніших умов зовнішнього середовища [7, с. 399–400].

Методика та організація дослідження. У психологічному дослідженні брали участь 40 дітей молодшого шкільного віку з аутизмом віком від 7 до 9 років. Це були учні Львівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 6 для дітей із тяжкими вадами мовлення (23 хлопчики і 13 дівчаток) та інклюзивної школи ЛСШ «Надія» (м. Львів). У процесі роботи було використано методику ADI-R.

Згідно з результатами опитувальника ADI-R встановлено, що у 44,6% учнів молодшого шкільного віку з аутизмом переважає високий рівень утрати навичок конструктивної гри з використанням уяви, у 38,3% – середній, а в 17% – низький. Це свідчить про те, що в учнів з аутизмом переважає високий рівень утрати навичок конструктивної гри з використанням уяви. Також у 39,3% учнів молодшого шкільного віку з аутизмом переважає високий рівень утрати навичок соціальної включеності й реагування, у 43,4% – середній, а в 17,3% – низький. У більшості учнів з аутизмом переважає середній рівень утрати навичок соціальної включеності й реагування, оскільки учні більш соціально адаптовані на шкільних уроках (рис. 1).

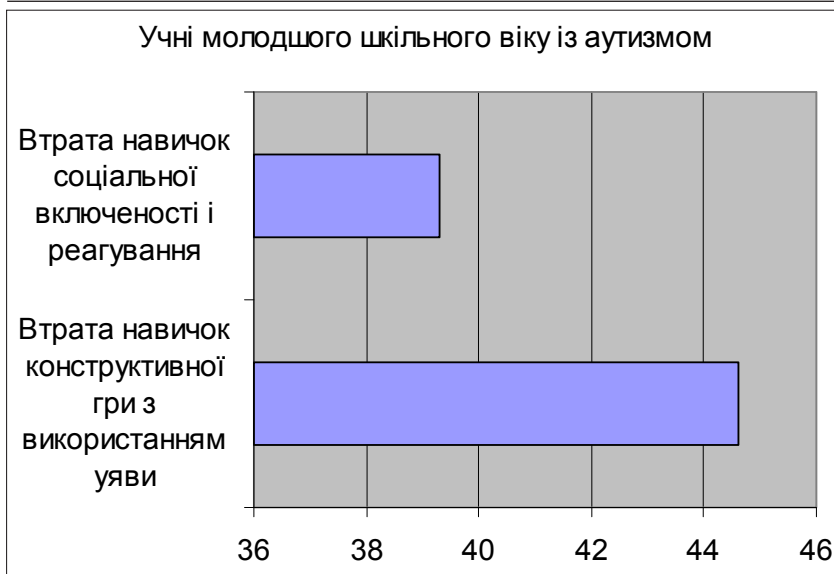


Рис. 1. Результати за методикою ADI-R серед учнів молодшого шкільного віку з аутизмом

Виявлено, що у 43,2% учнів молодшого шкільного віку з аутизмом переважає високий рівень прояву стереотипних висловлювань, у 38,2% – середній, а в 18,6% – низький. Це свідчить про те, що в учнів з аутизмом переважає середній рівень прояву стереотипних висловлювань. Також у 39,7% учнів молодшого шкільного віку з аутизмом переважає високий рівень використання тіла іншої людини для спілкування, у 18% – середній, а в 42,3% – низький. У більшості учнів з аутизмом переважає низький рівень використання тіла іншої людини для спілкування, оскільки з учнями проводиться систематична корекційна робота. У 26,7% учнів молодшого шкільного віку з аутизмом переважає високий рівень спонтанної імітації дій, у 40,6% – середній, а в 32,7% – низький. Це свідчить про те, що в учнів з аутизмом переважає середній рівень спонтанної імітації дій (рис. 2).

Згідно з результатами кореляційного аналізу, в групі підлітків з аутизмом виявлено прямиї кореляційний взаємозв'язок між показниками «втрата навичок конструктивної гри з використанням уяви» та «спонтанна імітація» ($r = 0,33$), «стереотипні висловлювання» ($r = 0,44$). Високий рівень утрати навичок конструктивної гри з використанням уяви пов'язаний зі зни-

женням спонтанної імітації та високим рівнем стереотипних висловлювань (рис. 3).

Учні молодшого шкільного віку із аутизмом

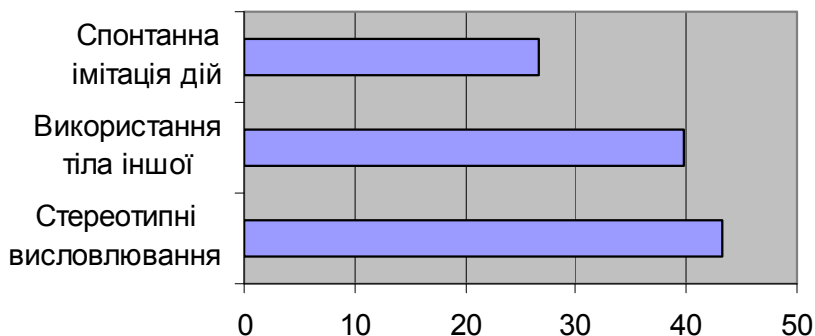


Рис. 2. Результати за методикою ADI-R серед учнів молодшого шкільного віку з аутизмом



Рис. 3. Взаємозв'язок утрати навичок конструктивної гри з використанням уяви зі спонтанною імітацією та стереотипними висловлюваннями

Висновки. У процесі ігрової діяльності відбувається взаємодія дитини з навколишнім середовищем, під час якої відбувається її пізнання, засвоєння культурно-історичного досвіду і формування дитячої особистості. Специфіка ігрової діяльності полягає в тому, що її продуктивність визначається міжособистісним спілкуванням. В учнів з аутизмом переважає високий рівень утрати навичок конструктивної гри з використанням уяви, середній рівень утрати навичок соціальної включеності й

реагування, середній рівень прояву стереотипних висловлювань, спонтанної імітації дій, низький рівень використання тіла іншої людини для спілкування. У групі дітей молодшого шкільного віку з аутизмом утрата навичок конструктивної гри з використанням уяви перебуває у взаємозв'язку зі спонтанною імітацією, стереотипними висловлюваннями. Корекційна робота з дітьми з аутизмом дає можливість розуміти оточуючий світ і повноцінно спілкуватись із людьми що їх оточують.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Вестн. Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.
2. Детский аутизм. Хрестоматия : учеб. пособие для студентов / сост. Л. М. Шипицына. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 368 с.
3. Жукова Н. С. Логопедия / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. – Екатеринбург : Слово, 1998. – 316 с.
4. Запорожець О. В. Психологія : підручник для дошкільних педагогічних училищ / О. В. Запорожець. – К. : Наука, 1998. – 340 с.
5. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М. : Академия, 1994. – 340 с.
6. Лебединская К. С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и др. – М. : Просвещение, 1989. – 95 с.
7. Островська К. О. Психологічні чинники професійного вигорання у корекційних педагогів / К. О. Островська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 399–405.
8. Ранний детский аутизм / под ред. Т. А. Власовой, В. В. Лебединского, К. С. Лебединской. – М. : Педагогика, 1981. – 124 с.
9. Рождественська М. В. Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку / М. В. Рождественська // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 46–49.
10. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей / Д. І. Шульженко. – К. : Слово, 2009. – 381 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vygotskij L. S. Problema kul'turnogo razvitija rebenka / L. S. Vyghotskij // Vestn. Moskovskogo universiteta. – Ser. 14. Psihologija. – 1991. – № 4. – S. 5–18.
2. Detskij autizm. Hrestomatija : ucheb. posobie dlja studentov / sost. L. M. Shipicyna. – SPb. : Didaktika Pljus, 2001. – 368 s.
3. Zhukova N. S. Logopedija / N. S. Zhukova, E. M. Mastjukova, T. B. Filicheva. – Ekaterinburg : Slovo, 1998. – 316 s.
4. Zaporozhec' O. V. Psihologija : pidruchnyk dlja doshkil'nyh pedagogichnyh uchyl'shh / O. V. Zaporozhec'. – K. : Nauka, 1998. – 340 s.
5. Zen'kovskij V. V. Psihologija detstva / V. V. Zen'kovskij. – M. : Akademija, 1994. – 340 s.
6. Lebedinskaja K. S. Deti s narushenijami obshhenija: Rannij detskij autizm / K. S. Lebedinskaja, O. S. Nikol'skaja, E. R. Baenskaja i dr. – M. : Prosveshhenie, 1989. – 95 s.
7. Ostrovs'ka K. O. Psihologichni chynnyky profesijnogo vygorannja u korekciynyh pedagogiv / K. O. Ostrovs'ka // Naukovyj chasopys NPU im. M. P. Dragomanova : zb. nauk. pr. / za red. V. M. Syn'ova. – K. : NPU im. M. P. Dragomanova, 2012. – № 21. – Ser. 19. Korekciyna pedagogika ta special'na psihologija. – S. 399–405.
8. Rannij detskij autizm / pod red. T. A. Vlasovoj, V. V. Lebedinskogo, K. S. Lebedinskoj. – M. : Pedagogika, 1981. – 124 s.
9. Rozhdestvens'ka M. V. Syndrom orhanichnogo autyzmu u ditej iz zatrymkoju psihichnogo rozvytku / M. V. Rozhdestvens'ka // Defektologija. – 2002. – № 2. – S. 46–49.
10. Shul'zhenko D. I. Osnovy psihologichnoi' korekcii' autystychnykh porushen' u ditej / D. I. Shul'zhenko. – K. : Slovo, 2009. – 381 s.

Received February 28, 2018

Revised March 22, 2018

Accepted April 17, 2018

Особистісно-орієнтований підхід у становленні ціннісної сфери майбутнього компетентісного фахівця

Panchuk N. P. Personality-oriented approach to the development of the value sphere of a future competent specialist / N. P. Panchuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 252–262.

N. P. Panchuk. Personality-oriented approach to the development of the value sphere of a future competent specialist. The conducted research made it possible to analyze the psychological peculiarities of the problem of formation and the peculiarities of forming the personality of the future competent specialist-modern teacher, in particular, as social values become personal in the process of formation of value orientations of a personality of adolescence.

It is studied that hierarchy of values inherent to each person does not stay unchanged during a lifetime and it is influenced by a number of factors: life circumstances, age, success or failure in the achievement of life goals, level of awareness of their significance.

It is established that the process of a personality development and his / her value-professional self-determination depends on the level and degree of social activity, self-activity and productivity of the personality. Value orientations act as a result of self-development of the personality, structuring with regard to the external activities of the process of implementation and the process of deployment of personal values and meanings.

The theoretical and methodological positions of the problem of personality-oriented education were analyzed, on the basis of which the analysis and development of a system of ways of mastering pedagogical values was based.

It is revealed that personality-oriented approach uses technological mechanisms of education, designed to involve all components of the structure of the personality in social interpersonal interaction. Only through the actions of personality-oriented technology, the student is able to feel that he isn't, but fully lives in an atmosphere of humanity.

It is determined that the value system, rooted in the structure of self-consciousness, acts as its necessary setting – morally significant and responsibly active. Under conditions when the pedagogical process in gene-

ral, mastering new knowledge, values, in particular, are formed as co-creation, process of life-formation and sense-formation are joined into one and become a process of holistic comprehension and transformation, human transformation of life.

It is concluded that the process of mastering the values of the teaching profession in the educational process is possible on the creating psychological and pedagogical conditions when such values acquire a holistic, meaningful systemic character and regulate the autonomy of the personality.

Key words: values, value orientations, personality oriented approach, personal values, professional self-determination, meaning of life, activity, self-activity.

Н. П. Панчук. Особистісно-орієнтований підхід у становленні ціннісної сфери майбутнього компетентнісного фахівця. Проведене дослідження дало змогу проаналізувати психологічні особливості проблеми становлення й особливостей формування особистості майбутнього компетентнісного фахівця – сучасного вчителя, зокрема, як суспільні цінності перетворюються в особистісні у процесі становлення ціннісних орієнтацій особистості юнацького віку.

Досліджено, що притаманна кожній людині ієрархія цінностей не залишається незмінною упродовж життя і на неї впливає низка чинників: життєві обставини, вік, успішність чи неуспішність у досягненні життєвих цілей, рівень усвідомлення їх значущості.

Установлено, що процес розвитку особистості та її ціннісно-професійне самовизначення залежать від рівня та ступеня соціальної активності, самоактивності й продуктивності самої особистості. Ціннісні орієнтації виступають як результат саморозвитку особистості, структурування відносно зовнішньої діяльності процесу реалізації та процесу розгортання особистісних цінностей і смислів.

Проаналізовано теоретико-методичні положення проблеми особистісно орієнтованого виховання, на основі яких ґрунтувалися аналіз і розробка системи способів оволодіння педагогічними цінностями.

Виявлено, що в особистісно-орієнтованому підході використовуються технологічні механізми виховання, розраховані на залучення всіх компонентів структури особистості у соціальній міжособистісній взаємодії. Лише за дії особистісно-орієнтованої технології студент у змозі відчувати, що він не просто перебуває, а повноцінно живе в атмосфері людяності, гуманності.

Визначено, що ціннісна система, укорінюючись у структурі самосвідомості, виступає як її необхідна установка – морально значуща і відповідально активна. За умов, коли педагогічний процес загалом й оволодіння новими знаннями, цінностями зокрема, формуються як співтворчість, процеси смислотворення і життєтворення зливаються в одне ціле і стають процесом цілісного осмислення і перетворення, перемодови людиною життя.

Зроблено висновок, що процес оволодіння цінностями вчительської професії у навчально-виховному процесі є можливим за виявлення і створення таких психолого-педагогічних умов, за яких такі цінності набувають цілісного, значущого, системного характеру і справляють регуляторний вплив на самостійність особистості.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, особистісно-орієнтований підхід, особистісні цінності, професійне самовизначення, смисл життя, активність, самоактивність.

Постановка проблеми. Соціальні зміни виступають причиною перегляду набору базових життєвих цінностей. Це сприяє критичному осмисленню досвіду попередніх поколінь, формує нові уявлення про своє професійне майбутнє та майбутнє суспільства, призводить до переоцінки як загальнолюдських, так і професійних цінностей. Особливо це стосується професії вчителя. Така ситуація визначає актуальність вивчення проблеми становлення й особливостей формування особистості майбутнього компетентнісного фахівця – сучасного вчителя. Вирішення питання про те, як суспільні цінності перетворюються в особистісні, є актуальним на сучасному етапі розвитку суспільних відносин. У зв'язку з недостатнім усвідомленням майбутніми вчителями пріоритетних цінностей майбутньої професії, рівня співпадання ціннісних орієнтацій вчителя з їх життєвими цілями і планами, власної системи ціннісних орієнтацій, шляхів її формування, наявного конфлікту цінностей, смислу власного життя та його відповідності вимогам обраної професії, за результатами нашого дослідження [4] постає необхідність розробки системи завдань і вправ, спрямованих на переструктурування та розширення ціннісних орієнтацій студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ціннісні орієнтації як елемент структури особистості фахівця у процесі професійного становлення, як системи певних норм, прийнятих групою свідомістю, досліджуються О. Ф. Бондаренко, І. Д. Бехом, Л. В. Долинською, З. С. Карпенко, Д. О. Леонтєвим, В. М. Мицько, С. О. Ставицькою, Н. Ф. Шевченко, Н. В. Чепелевою, М. С. Яницьким та ін. Окремим аспектам проблеми особистісно-орієнтованого підходу до виховання молоді присвячені дослідження І. Д. Беха, В. О. Моляко, О. Г. Балла та ін.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтування психологічних особливостей становлення ціннісної сфери у нашому дослідженні базувалось на розумінні ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя як тих соціальних цінностей, що виступають

для педагога у якості стратегічних цілей його діяльності та посідають найвищий, визначальний щабель у мотиваційно-регулятивній системі, оскільки виконують функцію стійкого визначення поведінки та професійної діяльності, впливають на зміст і спрямованість потреб, мотивів, інтересів особистості. Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя знаходять свій конкретний вияв у життєво-професійних цілях і планах. Життєво-професійні цінності не мають чіткої визначеності у часі, вони лише визначають спрямованість життєвого шляху, а тому потребують конкретизації в певних планах і цілях, досягнення яких і призводить до реалізації цінностей.

Система ціннісних орієнтацій задає основну лінію життя особистості, й у ній є як пріоритетні цінності, так і другорядні, а спрямованість на реалізацію певних цінностей утворює певний тип особистості. Орієнтація на певні цінності означає не лише переважну спрямованість життя, а й накладає відбиток на усі інші стосунки людини зі світом та іншими людьми. Несуперечлива система ціннісних орієнтацій визначає продуктивність життя. Установлення пріоритетів спрощує ситуацію життєвого вибору.

Свідомий вибір пріоритетів уперше відбувається під час вибору професії в юнацькому віці. Однак спеціальні дослідження [5], присвячені вивченню особливостей мотивації вибору й отримання професії вчителя педагогічного закладу вищої освіти й усвідомлення ними вимог до сучасного вчителя, показали наявність: широкого діапазону мотивів вибору професії педагога (професійних, предметних, престижних, утилітарно-прагматичних, соціальних, інфантильних, наслідування та відсутність мотивації, тобто випадковості вибору); переважання у студентів предметних мотивів і низький рівень їх поєднання з професійними, а отже, відсутність установки на роботу в школі, падіння у зв'язку із соціальною ситуацією в країні питомої ваги мотивів престижності педагогічної професії та появу нової за змістом мотивації вибору професії вчителя – безкоштовність навчання в педагогічному закладі вищої освіти; зміщення професійних мотивів вибору педагогічної професії до закінчення закладу вищої освіти на нижчі ранги, що є свідченням того, що навчально-виховний процес закладу вищої освіти мало впливає на формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя; поверхове усвідомлення студентами вимог до вчителя, яке проявляється у визначенні ними переважно тих особистісних якос-

тей, які далеко не завжди є першочерговими в діяльності вчителя та наявності предметних знань; низьку обізнаність студентів усіх курсів зі структурою педагогічних здібностей і функціями кожного з компонентів у педагогічній діяльності; наявність негативних установок на діяльність сучасного вчителя та їх підсилення у зв'язку з набуттям особистого досвіду під час проходження педагогічної практики.

Притаманна кожній людині ієрархія цінностей не залишається незмінною упродовж життя і на неї впливає низка чинників: життєві обставини, вік, успішність чи неуспішність у досягненні життєвих цілей, рівень усвідомлення їх значущості. Суперечлива система може перетворитись у несуперечливу шляхом перегляду пріоритетів та усвідомлення їх життєвої значущості, й навпаки – несуперечлива може стати під впливом якихось нових цінностей суперечливою. Власне, можна навіть говорити про наявність в особистості не однієї системи цінностей, а кількох, часто несумісних, систем, оскільки ієрархії цінностей, засвоєні різними шляхами у різних осередках, можуть не збігатися. Найчастіше виокремлюють декларовану та реальну системи цінностей. Декларована система цінностей найчастіше пов'язана з певними суспільними ціннісними стереотипами. Отже, в цьому випадку цінністю є не прагнення стати вчителем, а вища освіта, яка має в суспільстві та в очах батьків і друзів високий ціннісний статус. Тому важливим є для людини адекватне усвідомлення своїх реальних ціннісних пріоритетів, виходячи з визначеності власної особистості, а не суспільних стереотипів чи пріоритетів доквілля. Трансформація особистістю свого внутрішнього світу, особливо глибинних смисложиттєвих установок і цінностей, є надзвичайно складним процесом навіть за умови усвідомлення нею неспроможності своїх смисложиттєвих устремлінь. Усвідомлений і свідомо реалізований смисл життя стає регулятором життя лише за умови його переживання, включення у структуру «Я-образу».

Прийняття рішення про вибір професії по суті означає відмову від інших видів діяльності, від інших можливостей, тобто пов'язане із самообмеженням, що породжує внутрішню напругу, яка посилюється особистісними суперечностями, властивими цьому віку. Все це призводить до появи типових для юнацького віку конфліктів. І головними з них є ціннісні конфлікти – незалежно від того, усвідомлюються вони чи ні. Кожна людина пе-

реживає в юнацькому віці розрив між соціальними цінностями, що відображені в нормах моралі й пропонуються їй довікіллям, цінностями та нормами малого оточення і субкультури та базальними цінностями-орієнтаціями, що закладаються сімейною, родовою та індивідуальною історією становлення особистості.

Аналіз і розробка системи способів оволодіння педагогічними цінностями ґрунтувалися на теоретико-методичних положеннях проблеми особистісно-орієнтованого виховання І. Д. Беха [3]. Вступ до навчального закладу змінює соціальний статус особистості, соціальні функції, ролі, види діяльності, посилює соціальний розвиток особистості, включення її в різні сфери суспільних відносин і майбутньої діяльності, що потребує мобілізації внутрішніх ресурсів, вроджених задатків індивіда та призводить до переоцінки багатьох цінностей. Водночас процес розвитку особистості та її ціннісно-професійне самовизначення залежать від рівня та ступеня соціальної активності, самоактивності й продуктивності самої особистості.

І. Д. Бех підкреслює, що особистісний ріст залежить від того, наскільки певна особистість «поєднується із загальноприйнятою системою духовних цінностей, якою мірою укріплюється її духовна свідомість. Остання виступає у якості тієї внутрішньої інстанції, у якій здійснюється згадане єднання, як процес набуття смислу соціальних вимог» [3, с. 21]. На його думку, суб'єкт із розвиненою ціннісною системою є «дійовим носієм моральних норм, на якого можна покластися іншій людині при розв'язанні власних духовно-практичних проблем, оскільки він знає, що є загальнозначущим, усталеним, вічним, а що марнотратним» [3, с. 20].

Кожна мета, яку ставить перед собою людина, і відповідна поведінка, перш ніж реалізуватись, співвідноситься із системою її особистісних цінностей. Система особистісних цінностей, у якій укорінені цілі й наміри особистості, виконує функцію організації життєдіяльності особистості. «І що важливо – така особистість активно використовує їх для вирішення не побутових, а, насамперед, смисложиттєвих проблем, які виражаються для кожної людини в системі «вічних питань» людського існування. Ієрархія особистісних цінностей і смислів не дозволяє особистості, з одного боку, розчинитись в емпіричному бутті, втратити дійсні сутнісні потенції, оскільки розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості, виявляючись

виразником стабільного, інваріантного, з другого – дає можливість існувати і діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано, виходячи із самої себе» [3, с. 17].

І. Д. Бех використовує поняття «особистісні цінності», під якими розуміє факт включення суб'єкта у соціальні зв'язки та відносини. Поняття «особистісні цінності» відтворює факт освоєння конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже, у ньому відображається значущість чи, можливо, рівень значущості, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, предметів, явищ тощо. Саме особистісні цінності у подальшому виступають унормованими утвореннями як приписи чи заборони, котрі задають очікувану, належну, необхідну чи бажану поведінку, або існують у вигляді ідеалу, зразка для наслідування [1, с. 95].

Важливим для нас було положення особистісно-орієнтованого підходу про те, що одним із основних чинників формування особистісних цінностей «вважається свідомо інтелектуальна робота людини по все більш глибокому і широкому відображенню дійсності, а не внутрішньо-спонтанне розгортання визначених динамічних тенденцій» [3, с. 18]. Структура людських здібностей, говорить І. Д. Бех, формується і будується «не на основі вроджених і підсвідомих, сліпих внутрішніх динамічних тенденцій, а свідомого, осмисленого відображення зовнішньої дійсності» [3, с. 18].

Важливим ми вважаємо положення про те, що ціннісна система, укорінюючись у структурі самосвідомості, виступає як її необхідна установка – морально значуща і відповідально активна. «Вона і є єдиною соціокультурною основою перетворення внутрішніх особливостей особистості у дійсність здійснюваних нею вчинків і духовно-моральної поведінки загалом» [3, с. 20].

За умов, коли педагогічний процес загалом і оволодіння новими знаннями, цінностями зокрема формуються як співтворчість, процеси смислотворення і життєтворення зливаються в одне ціле і стають процесом цілісного осмислення і перетворення, перебудови людиною життя.

Обґрунтовуючи зміст і шляхи становлення ціннісної сфери особистості майбутнього компетентнісного фахівця, ми брали до уваги те, що лише за дії особистісно-орієнтованої технології студент у змозі відчувати, що він не просто перебуває, а повноцінно живе в атмосфері людяності, гуманності. Особистісно-орієтова-

ні технології створюють, по-перше, простір для прояву особистих проблем студентів, із яких складається їх власне життя, і без яких вони не уявляють себе особистостями. По-друге, у такому виховному середовищі особисті проблеми юнаків вирішуються найбільш психологічно оптимальним для них чином, а саме: студент не зазнає принижень його гідності з боку викладача. Будь-яка життєва колізія завжди виступатиме приводом для утвердження гідності студента [2].

Особливо важливим для нас було положення про те, що особистісно-орієнтоване виховання надає можливість вихованцеві краще функціонувати як особистості. Такого результату можна досягти внаслідок того, що і викладач, і студент працюють у єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психологічному напруженню як результату переживання небезпеки від неделікатного втручання викладача у юнацький світ. Студент має щоразу відчувати, що зустріч із викладачем відкриває для нього нові можливості як щодо емоційних вражень, так і щодо спілкування та вільної поведінки [2].

Із цих положень випливає припущення, що процес оволодіння цінностями вчительської професії у навчально-виховному процесі є можливим за виявлення і створення таких психолого-педагогічних умов, за яких такі цінності набувають цілісного, значущого, системного характеру і справляють регуляторний вплив на самостійність особистості.

Розроблена нами система способів оволодіння цінностями вчительської професії [4] має на меті розширення змісту педагогічних цінностей, осмислення проблемних ситуацій, боротьби мотивів, переоцінки цінностей і використання їх у конкретних реальних ситуаціях. Система розширення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя включала в себе теоретичну та практичну частини. В основу практичних занять покладений системоутворюючий чинник самопізнання як провідного компонента інтеграції психологічних знань у свідомість майбутнього вчителя, на основі якого відбувається перенесення смислів і значень на дії та вчинки, підвищення самоактивності й, урешті-решт, особистісне зростання, яке передбачає і розширення ціннісних орієнтацій.

Саме самопізнання й адекватне самооцінення виступають важливими умовами розширення ціннісних орієнтацій, самоактуалізації особистості. Вони обов'язково передують не тільки

процесам самовиховання і самореалізації, але й кожному окремому акту цілепокладання. Якщо людина не встигла ще сама розібратись у тому, до чого вона прагне, що є смыслом її життя, якою вона прагне бути у ставленні до інших і до себе самої, які якості їй слід розвивати, а яких позбавлятися, то це є свідченням відсутності свободи самоздійснення та цілісної самоактуалізації такої особистості. Дійсно вільними і цілепокладання, і здійснення намічених на основі ціннісних орієнтацій життєвих цілей стають за умови формування адекватного позитивного «Я-образу» й усвідомлення співпадання ціннісних орієнтацій із життєвими цілями і планами, власної системи ціннісних орієнтацій, установлення її пріоритетів чи співіснування в мотиваційній системі несумісних ціннісних систем, розбудови мисленнєвої моделі бажаного майбутнього та бачення шляхів і засобів його досягнення. Завдяки активності самопізнання особистість перестає бути продуктом зовнішніх обставин і виявляє здатність самотворення, яке не відбувається шляхом одноманітного вольового зусилля, а виростає з форм і змісту спілкування з іншими людьми, визначаючись характером такого спілкування.

Життєве самовизначення на основі ціннісних орієнтацій є невід'ємним атрибутом людського буття, оскільки у кожен момент життя людина може бути поставлена перед необхідністю прийняття і здійснення самостійного рішення. Життєве самовизначення на основі пріоритетної системи ціннісних орієнтацій або вибір загальної спрямованості життєвого шляху являє собою процес, який торкається практично всієї підструктури особистості. Життєве самовизначення являє собою інтегроване поєднання морально-світоглядного, ціннісно-цільового і мотиваційного самовизначень особистості, провідним компонентом серед яких є ціннісно-цільовий компонент, оскільки у ситуації життєво значущого вибору чітко виступають ціннісні орієнтації особистості, котрі відображаються на характері прийнятих рішень особистості.

Ці основні положення і стали тими вихідними позиціями, на основі яких обґрунтовувалися шляхи з переструктурування та розширення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі оволодіння майбутньою професією.

Висновки. Процес розвитку особистості майбутнього вчителя та її ціннісно-професійне самовизначення залежать від рівня та ступеня соціальної активності, самоактивності й продуктив-

ності самої особистості. Активність і самоактивність завжди спонукаються цінностями, а цінності є регулятором самоактивності індивіда.

Процес оволодіння цінностями вчительської професії у навчально-виховному процесі є можливим за виявлення і створення таких психолого-педагогічних умов, за яких такі цінності набувають цілісного, значущого, системного характеру і справляють регуляторний вплив на самостійність особистості. Ефективними є такі вимоги: забезпечення можливості безпосередньої участі студентів у апробації цих цінностей, наданні їм нового смислу; включення професійних цінностей у реальний смисл життя студента; усвідомлення студентами власної системи ціннісних орієнтацій, рівня її суперечливості, виявлення вирішальних і похідних цінностей, установа пріоритетів; усвідомлення студентами рівня співпадання професійних цінностей із їх життєвими цілями і планами; співвіднесення вимог професії вчителя з можливостями й індивідуальними особливостями.

Система роботи з цінностями майбутнього фахівця повинна ускладнюватись від самоусвідомлення та змінення «Я-образу» до розширення території «Я», переоцінки цінностей та отримання нових смислів. Ефективними формами роботи є розв'язування життєвих і педагогічних ситуацій, які сприяють виробленню позитивної мотивації на майбутню професійну діяльність, зростанню альтруїстичної спрямованості діяльності вчителя, розширенню пізнавального інтересу до оволодіння професією, зміщенню акцентів із професійно-предметних цінностей на особистісно зорієнтовані. Процес формування ціннісних орієнтацій є соціальним за своєю природою, пов'язаний із характером діяльності, опосередкований оцінюванням і спілкуванням і відображає смисложиттєву активність індивіда.

Особистісно-орієнтований підхід використовує технологічні механізми виховання, розраховані на залучення всіх компонентів структури особистості у соціальну міжособистісну взаємодію, що дає змогу зробити виховний процес у закладі вищої освіти більш прогнозованим, а отже, більш розвивально ефективним.

Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є впровадження в навчально-виховний процес закладу вищої освіти спеціально організованої системи завдань [4], що потребує використання активних методів навчання, які позитивно впливають на процес професійного становлення майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2-х кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2-х кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Долинська Л. В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навч. посіб. / Л. В. Долинська, Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2008. – 124 с.
5. Максимчук Н. П. Становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : монографія / Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2009. – 176 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beh I. D. Vyhovannja osobystosti : U 2-h kn. – Kн. 1: Osobystisno orijentovanyj pidhid: teoretyko-tehnolohichni zasady / I. D. Beh. – K. : Lybid', 2003. – 280 s.
2. Beh I. D. Vyhovannja osobystosti: U 2-h kn. – Kн. 2: Osobystisno orijentovanyj pidhid: naukovo-praktychni zasady / I. D. Beh. – K. : Lybid', 2003. – 344 s.
3. Beh I. D. Osobystisno zorijentovane vyhovannja : nauk.-metod. posib. / I. D. Beh. – K. : IZMN, 1998. – 204 s.
4. Dolyns'ka L. V. Psyhologija cinnisnyh orijentacij majbutn'oho vchytelja : navch. posib. / L. V. Dolyns'ka, N. P. Maksymchuk. – Kamjanec'-Podil's'kyj : FOP Sysyn O. V., 2008. – 124 s.
5. Maksymchuk N. P. Stanovlennja cinnisnyh orijentacij majbutn'ogo vchytelja : monografija / N. P. Maksymchuk. – Kam'janec'-Podil's'kij : PP Bujnyc'kij O. A., 2009. – 176 s.

Received March 7, 2018

Revised March 29, 2018

Accepted April 23, 2018

УДК 159.923

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.263-272

Н. В. Папуча

nikolay.papucha@gmail.com

М. Н. Наконечная

maria.nakonechna@ndu.edu.ua

ИДЕАЛЬНАЯ ФОРМА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Papucha M. V. The ideal form in the human personality's development / M. V. Papucha, M. M. Nakonechna // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 263–272.

M. V. Papucha, M. M. Nakonechna. The ideal form in the human personality's development. An innovative psychological concept of «ideal forms» is analyzed in the article. The views of L. S. Vygotskyi on ideal forms are carefully investigated within general ideational context of cultural-historical psychology. The existence of the special ideal form that appears in intersubject cooperation is grounded. The intersubjectness is examined as an ideal form necessary for psychical development of a person. This ideal form is necessary to be managed (transferred into dimension of self-regulation possibilities). It is proved that intersubjectness also assumes intercommunication with other ideal forms, creating conditions and possibilities for psychical development. The article analyses how intersubject relations expand potential of human development by forming and extending proximal development zones. It is mentioned that intersubject relations create an ideal form and possibilities for the development of participants' subject qualities. The process of specification and embodiment of ideal forms is described as certain personality changes through intersubject relations. The specific of intersubject cooperation as the special form of cooperative-distributed activities, where personality variables are very meaningful, is studied. It is underlined that motivation «to participate in intersubject cooperation» can determine patterns of interpersonal communication. The following substantial feature of intersubject cooperation is investigated: in these mutual relations each participant assumes other's subjectness reciprocally to his/her own subjectness being recognized. The conclusion is drawn, that «ideal form» concept not only explains some well-known psychological regularities, but also opens wide horizons of future researches in psychology of human development.

M. V. Papucha – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

M. M. Nakonechna – the scientific contribution of the co-author is 50% .

Key words: ideal form, intersubjectness, cooperation, development, personality, ontogenesis, regulation, subject.

М. В. Папуча, М. М. Наконечна. **Ідеальна форма в розвитку особистості людини.** У статті проаналізовано нове для психології поняття «ідеальна форма». Ретельно досліджено погляди Л. С. Виготського на ідеальні форми в контексті загальних ідей культурно-історичної психології. Обґрунтовано існування особливої ідеальної форми, що проявляється в інтерсуб'єктній взаємодії. Інтерсуб'єктність розглянуто як ідеальну форму, необхідну для психічного розвитку людини. Цією ідеальною формою необхідно оволодіти (перевести її у план можливостей саморегуляції). Доведено, що сама інтерсуб'єктність також припускає взаємозв'язок з іншими ідеальними формами, створюючи водночас умови та можливості для психічного розвитку. Вивчено думку про те, що інтерсуб'єктні взаємини розкривають потенціал розвитку людини, водночас формуючи та розширюючи зону її найближчого розвитку. Наголошено, що інтерсуб'єктні взаємини створюють ідеальну форму та можливості розвитку суб'єктних якостей учасників. Описано процес конкретизації та втілення ідеальних форм у певних особистісних змінах через інтерсуб'єктні взаємини. Вивчено специфіку інтерсуб'єктної взаємодії як особливої форми спільно-розподіленої діяльності, у якій дуже значущими є особистісні змінні. Підкреслено, що мотив «бути в інтерсуб'єктній взаємодії» може визначати характер міжособистісного спілкування. Досліджено суттєву особливість інтерсуб'єктної взаємодії: у цих взаєминах кожен з учасників припускає суб'єктність іншого у відповідь на свою суб'єктність. Зроблено висновок, що поняття «ідеальна форма» не тільки по-новому пояснює деякі відомі в психології закономірності, але й відкриває широкі горизонти майбутніх досліджень психології розвитку людини.

Ключові слова: ідеальна форма, інтерсуб'єктність, взаємодія, розвиток, особистість, онтогенез, оволодіння, суб'єктність.

Постановка проблеми. Поняття «ідеальная форма» мы встречаем в текстах последних лекций Л. С. Выготского, прочитанных им в 1933–1934 годах в ЛГПИ. Л. С. Выготский вводит это понятие для того, чтобы подчеркнуть принципиальное отличие развития человеческого ребенка от всех других форм и способов развития. Он говорит: «В среде существует идеальная форма, или конечная форма, которая взаимодействует с начальной формой ребенка, и в результате приводит к тому, что известная форма деятельности становится внутренним достоянием самого ребенка, функцией его личности» (*выделено нами.* – Н. П., М. Н.) [1, с. 91]. На многочисленных примерах касательно разных психологических функций Л. С. Выготский уточняет новое понятие и доказывает его всеобщий характер относительно психического

развития ребенка. Необходимо, нам кажется, проанализировать некоторые аспекты той действительности, тех явлений, которые составляют содержание и суть «нового» понятия Л. С. Выготского.

Прежде всего, следует отметить глубокую философскую суть (подоплеку) данного понятия. Л. С. Выготский, собственно, предлагает довольно неожиданный диалектический аспект: он уходит от многовекового противостояния «идеальное – материальное» и показывает, что само идеальное неоднородное и незаывшее. В нем осуществляется извечно противоречивое движение, здесь так же «работают» основные законы диалектики. Собственно, что нам говорит Л. С. Выготский? Что в развитии психики человеческого существа мы имеем сложные, скачкообразные переходы одного идеального («идеальная форма») в другое идеальное «психика ребенка». В контексте современных представлений можно говорить о принципиально своеобразном понимании психики отдельного человека, ее связи с «психикой рода» (культурно-исторического контекста жизни и развития ребенка). Материальное не отмечается вовсе, но занимает соответствующее его природе «место» – фактически, это место «носителя», «базиса», который тоже участвует в диалектическом процессе, но выполняет свою, «закрепленную» за ним роль. (Есть смысл ознакомиться подробно с работами Э. В. Ильенкова, который в этом же ключе, спустя много десятилетий после высказанной Л. С. Выготским мысли, философски анализирует идеальное). Далее точка зрения Л. С. Выготского как бы уточняет, конкретизирует его всемирно известное положение о «двойной природе», «двойном происхождении» ВПФ. Оказывается, что возможность появления любой высшей функции, хотя и не дана, но задана как потенция изначально (возможно, еще до рождения). Она, эта возможность, имеет и общее для всех людей, и конкретное (каждый отдельно взятый культурно-исторический контекст – семья, этнос и т. п.). Отсюда – сложное сочетание, часто – противоречивое – в личности каждого человека общего и индивидуального. Отсюда, казалось бы – ограниченность развития культурой (за нее не выйдешь). Однако пафосом всех работ Л. С. Выготского является их диалектичность. На самом деле, заданность и ограниченность идеальной формой развития оказывается относительной. Она такова, потому что, во-первых, взаимодействует с образованиями каждого конкретного ребенка, временем (этапами) его развития и уже поэтому должна быть

гибкой. Во-вторых, она действительно, лишь задана, а не дана и ее нужно взять ребенку в его собственной активности. Здесь возникает множество коллизий и противоречий и далеко не всегда «взять» просто. Наконец, в-третьих, сама идеальная форма не является постоянной и застывшей. Изменения, которые люди (культура) вносят в природу, социум, саму культуру – изменяют и идеальную форму. Она оказывается не замкнутой, а распахнутой миру. Поэтому и развитие психики ребенка в каждый период существования общества оказывается разным. Отметим особо, что с введением понятия идеальной формы Л. С. Выготский завершает (замыкает) свое представление о детерминации психического развития. Известно, что в своих работах он жестко критиковал теорию бессознательного во всех ее ипостасях и вариациях за то, что она в качестве детерминант развития человека провозгласила биологическое (инстинкты) и прошлый опыт (к которому, «как каторжанин к тачке, прикован ребенок, так что все в его жизни определяется этой тачкой» (прошлым)). Л. С. Выготский убедительно доказывает, что развитие детерминировано самой психикой: только изначальная психологическая (пусть и не осознанная, но именно психологическая) активность ребенка определяет его развитие. Но как быть с прошлым? И именно введение понятия «идеальная форма» позволяет «замкнуть» и закрыть проблему: детерминанта не в прошлом, она – в будущем! Причем, она предельно конкретна для каждой психической функции и для личности в целом. Идеальная форма – это и есть детерминанта, именно к ней стремится каждый ребенок, именно ею хочет овладеть (завладеть, т. е. сделать своей). В подростковом и более старших возрастах это стремление является уже осознанным, хотя и не всегда адекватным.

Анализ последних исследований и публикаций. Недавние публикации записных книжек Л. С. Выготского [5] и первого тома полного собрания сочинений Л. С. Выготского [2] дают широкие возможности для более глубокого анализа оснований культурно-исторической психологии и ее положений относительно развития личности и понятия идеальной формы.

Т. Д. Марцинковская, изучая и сравнивая подходы Л. С. Выготского и Б. М. Теплова, отмечает: «Значение работ этих ученых и в том, что они доказывают необходимость создания междисциплинарных концепций личности, объединяющих человека говорящего и слушающего, творящего и созерцающего творения других, активно строящего здание культуры и наслаждающегося

построенным» [6, с. 94]. Понятие идеальной формы также подводит нас к междисциплинарной концепции развития личности, где объединяются усилия психологов, философов, методологов, педагогов, психотерапевтов, – людей, способных и желающих прикоснуться к извечным загадкам существования человека.

Е. Ю. Завершнева, анализируя взгляды Л. С. Выготского на проблему «бессознательного», пишет: «По Л. С. Выготскому, сознание имеет речевую природу (ср. афоризм Ж. Лакана «бессознательное структурировано как язык») и является *динамической смысловой системой*; КИТ (*культурно-историческая теория*. – Н. П., М. Н.) сознания включает три взаимосвязанных аспекта анализа, из которых ведущим является *смысловой* аспект; он определяется уровнем развития обобщения и отвечает за *системную* конфигурацию сознания и его *динамические* свойства» [3, с. 106]. Приведенные рассуждения доказывают не только наличие взгляда Л. С. Выготского из перспективы «вершинной» психологии на проблемы психологии «глубинной», но и значительный научный потенциал методологии культурно-исторической психологии – теории, которая может объяснить и осмыслить разные аспекты психологии человека, венчающиеся проблемами развития, смысла и идеальных форм.

В другой статье Е. Ю. Завершнева отмечает: «В приграничной области «сознания без слова» знак и внутренняя сторона знаковой операции выступают в специфической форме, которую можно принять за отсутствие речи. Данная область соответствует интерпсихологической стадии развития психики, во время которой совершается переход от неизреченного к открывающемуся в указывании. Сознание, возникающее здесь, есть первый набросок сознания: с помощью знака очерчивается граница человеческого наподобие того, как Ромул проводит борозду вокруг будущего города Рима» [4, с. 78]. Эта область «стигийской речи», «сознания без слова» есть особым синкретом, нерасчлененным единством, начальной идеальной формой, из которой порождаются психические функции. С одной стороны, мы видим здесь аспект идеальной формы, чего-то неуловимого, изначально, настолько сложного, что современная психология только приступает к реальному анализу этого. С другой стороны, здесь присутствует аспект интерсубъектности, ведь «интерпсихологическая стадия развития психики» [4, с. 78] предполагает интерсубъектное взаимодействие – общение, в котором мать или другие близкие люди наделяют младенца субъектностью и взаи-

модействуют с ним как с Человеком. Внешнее здесь переплетено с внутренним. Собственно, само изучение младенца, его доречевого сознания связано с пониманием матерью реакций ребенка, ее возможностью считывать то, что маленький человечек хочет выразить без слов плачем, криком и т. п. То есть пока методологический ключ к изучению самых ранних этапов онтогенеза лежит через интересубъектное взаимодействие матери и младенца и вербализацию матерью понятых ею актов ребенка для третьего лица – исследователя. Иными словами, интересубъектность и понятие идеальных форм дают нам шанс приоткрыть завесу изначальных этапов психического развития человека – развития, пока не опосредованного словом, речью, обобщением.

Цель статьи – презентация результатов теоретического анализа проблем идеальных форм и интересубъектного взаимодействия в психологии.

Изложение основного материала исследования. Наш краткий анализ позволяет наметить пути рассмотрения отдельных идеальных форм и те драматические коллизии, которые встречаются ребенка на пути к ним. Возьмем для примера идеальную форму интересубъектного взаимодействия. В нашем понимании этого феномена следует отметить, что речь идет об интерсубъектном, а не об интерсубъективном взаимодействии. Другими словами, мы говорим о взаимодействии не двух (3-х, n) субъектов, но о таком их взаимодействии, в котором каждый из участников не только есть субъектом, но и хочет, позволяет, ожидает от другого, чтобы он был тоже субъектом. Есть ли такое отношение в раннем детстве? Конечно, нет. Но оно есть «вокруг» ребенка, в культуре, во взаимоотношениях взрослых, окружающих ребенка, хотя, заметим, не так уж часто такое взаимодействие мы видим. Тем не менее, отметим, что как идеальная форма, как возможность ею овладеть, такое взаимодействие у ребенка есть. Возникает вопрос, как же и когда идеальная форма может стать реальной формой взаимодействия человека с другими людьми? Нам представляется этот процесс таким. Уже новорожденный и младенец выделяют взрослого из «фона» именно потому, что он есть субъект. Однако, «выделение» это неосознанно, и все общение со взрослым ребенок «строит» как взаимодействие с объектом, «вычерпывая» из него удовлетворение своих, прежде всего, витальных потребностей. Собственно, так же строит свое взаимодействие и взрослый, видя в ребенке, прежде всего, существо нуждающееся. Однако у взрослых есть формы общения между собой и принци-

пильно другие (без использования, с желанием видеть рядом субъекта). Это – идеальная форма.

В то же время, ребенок уже очень рано переживает чисто человеческие потребности – в любви, уюте, заботе. Эти собственно человеческие желания задают совсем иную плоскость взаимодействия. Взрослый, и это здесь главное, еще до рождения видит в ребенке полноценного Человека, хочет, чтоб он таким был, наделяет его еще не существующими реально (идеальное) чертами и свойствами. Именно эта сторона взаимодействия собственно и определяет реальную потребность ребенка в интересубъектности, овладении ею.

Конечно, в реальной жизни все сложнее – ребенок ведь остается довольно долго объектом управления. Но именно «сшибка» этих разнонаправленных потребностей – в послушании и в признании другими собственной субъектности – и порождает кризисы детского развития. Последние же весьма радикально корректируют поведение взрослых. Таким образом, нам представляется, что овладение интересубъектностью как идеальной формой происходит постепенно и именно в кризисных возрастах (здесь – скачок). Кроме того, дети реализуют эту потребность в общении между собой (игра у дошкольников, закрытые группы у подростков, интимно-личностные отношения в ранней юности).

Интерсубъектность – динамичное, развивающееся явление; в отношениях разных людей интересубъектность будет развиваться по-разному. И чем более развит субъект, тем в более развитые формы интересубъектных отношений он может вступать.

Интерсубъектные отношения раскрывают потенциал развития человека и одновременно формируют, расширяют его зону ближайшего развития. Благодаря интересубъектным отношениям человек находит вдохновение и источники собственной активности. Человек становится в большей мере субъектным и способным к инициативе, креативности, открытости. Включаясь в интересубъектные отношения, человек внутренне принимает определенный вызов для собственного развития, и это способствует тому, что все участники интересубъектных отношений становятся готовы к раскрытию и развитию потенциала субъектности.

Интерсубъектные отношения создают идеальную форму – потенциал развития субъектных качеств участников. Через интересубъектные отношения идеальные формы конкретизируются и воплощаются в определенных личностных изменениях. Например, человек, в идеальную форму (в данном случае – образ

желаемого будущего) которого входит овладение иностранным языком, в интересующем общении может не только принять решение изучать новый язык, но и найти определенные способы оптимального овладения иностранными грамматикой и синтаксисом для себя.

Идеальная форма в личностном развитии человека, в соответствии с методологией культурно-исторической психологии, предполагает интересующее взаимодействие, ведь «всякая психическая функция» возникает сначала в общении, во взаимодействии людей, и лишь потом через процесс вращивания, интериоризации становится внутренним достоянием человека, его интрапсихологической функцией.

Интерсубъектное взаимодействие является особой формой коллективно-распределенной деятельности, в которой очень значимы личностные переменные. Мотив быть в интересующем взаимодействии определяет характер общения. Выбор человека того, будет ли он относиться к другому как к равному себе субъекту, определяется в значительной мере мировоззрением, установками, ценностями, идеалами. И здесь опять важна идеальная форма, определяющая то, как субъекты взаимодействия представляют и осуществляют это взаимодействие именно как интересующее, т. е. взаиморазвивающее, взаимообогащающее, паритетное, субъект-субъектное.

Особенностью интересующего взаимодействия является то, что в нем каждый из участников предполагает субъектность другого в ответ на свою субъектность.

Интерсубъектное взаимодействие как особая идеальная форма является одним из вызовов и одной из социальных ситуаций развития социализирующегося ребенка. Ребенок может развиваться по-разному, в разных ситуациях, и одной из форм этого развития является входение в интересующее взаимодействие. Таким образом, необходимость и предопределенность интересующего взаимодействия в культуре является одной из идеальных форм, через которую развивается ребенок. И маленький человек входит в эти идеальные формы, заданные культурой и совокупностью общественных отношений. А после того, как появляется и развивается самосознание, возможным становится создание человеком собственных идеальных форм и, соответственно, развитие нового содержания интересующего взаимодействия.

Выводы. В статье проанализировано относительно новое для психологии понятие «идеальные формы». Тщательно изучают-

ся взгляды Л. С. Выготского на идеальные формы в контексте общих идей культурно-исторической психологии. Обосновывается особая идеальная форма, проявляющаяся в интересубъектном взаимодействии. Интересубъектность рассматривается как идеальная форма, необходимая для психического развития человека. Этой идеальной формой необходимо овладеть (перевести ее в план возможностей саморегуляции). Сама интересубъектность также предполагает взаимосвязь с другими идеальными формами, создавая одновременно условия и возможности для психического развития. Понятие «идеальная форма» не только по-новому объясняет некоторые известные в психологии закономерности, но и открывает широкие горизонты будущих исследований Человека развивающегося.

Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением и анализом эмпирического психологического исследования, основанного на изложенных методологических позициях.

Список использованных источников

1. Выготский Л. С. Лекции по педологии / Л. С. Выготский. – Ижевск : Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – 304 с.
2. Выготский Л. С. Полное собрание сочинений / Л. С. Выготский. – Т. 1. – М., 2015. – 747 с.
3. Завершнева Е. Ю. К определению понятия «бессознательное» в культурно-исторической психологии Л. С. Выготского / Е. Ю. Завершнева // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 102–118.
4. Завершнева Е. Ю. «Сознание без слова»: Л. С. Выготский о доречевом горизонте человека / Е. Ю. Завершнева // Вопросы психологии. – 2016. – № 5. – С. 71–87.
5. Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / под общей редакцией Е. Завершневай и Рене ван дер Веера. – М. : Канон+, 2017. – 607 с.
6. Марцинковская Т. Д. Синтез науки и искусства (время в творчестве Л. С. Выготского и Б. М. Теплова) / Т. Д. Марцинковская // Вопросы психологии. – 2016. – № 6. – С. 86–95.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Vygotskij L. S. Lekcii po pedologii / L. S. Vygotskij. – Izhevsk : Izdatel'skij dom «Udmurtskij universitet», 2001. – 304 s.
2. Vygotskij L. S. Polnoe sobranie sochinenij / L. S. Vygotskij. – T. 1. – M., 2015. – 747 s.

3. Zavershneva E. Ju. K opredeleniju ponjatija «bessoznatel'noe» v kul'turno-istoricheskoy psihologii L. S. Vygot'skogo / E. Ju. Zavershneva // Voprosy psihologii. – 2017. – № 3. – S. 102–118.
4. Zavershneva E. Ju. «Soznanie bez slova»: L. S. Vygot'skij o dorechevom gorizonte cheloveka / E. Ju. Zavershneva // Voprosy psihologii. – 2016. – № 5. – S. 71–87.
5. Zapisnye knizhki L. S. Vygot'skogo. Izbrannoe / pod obshej redakciej E. Zavershnevaj i Rene van der Veera. – M. : Kanon+, 2017. – 607 s.
6. Marcinkovskaja T. D. Sintez nauki i iskusstva (vremja v tvorcestve L. S. Vygot'skogo i B. M. Teplova) / T. D. Marcinkovskaja // Voprosy psihologii. – 2016. – № 6. – S. 86–95.

Received March 1, 2018

Revised March 23, 2018

Accepted April 16, 2018

УДК 159.9:37.013

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.272-286

Л. В. Пастух
pastyhu@meta.ua

Формування позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти

Pastukh L. V. The formation of positive psychological climate in pedagogical collectives of comprehensive schools / L. V. Pastukh // Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 272–286.

L. V. Pastukh. The formation of positive psychological climate in pedagogical collectives of comprehensive schools. The urgency of the research on the problems of forming a positive psychological climate in pedagogical collectives of comprehensive schools has been actualized in the article. The analysis of the research on this phenomenon is carried out. The existence of

significant differences in the understanding of the content and structure of the psychological climate has been noted. The criteria and indicators of the psychological climate in the team, factors, forms and methods of its formation are noted to be discussion issues. The research on the influence of the management activities of the heads of educational institutions on the formation of a positive psychological climate in the team is noted to be better studied.

The emphasis is placed on the fact that the psychological climate as an integral state of a collective includes a whole range of different characteristics. Therefore, it cannot be measured by any of the indicators.

A description of the positive psychological climate in the pedagogical team is presented based on the selection of subjective and objective characteristics.

It is stated that researchers consider the factors of formation of a psychological climate in a team to be the factors of macro-environment and micro-environment.

The problems of formation of positive psychological climate in pedagogical collectives are generalized. It is noted the lack of competency of managers concerning the essence, criteria, psychological climate in pedagogical collectives; the part of the leaders have the motivation to solve the problem to be not formed, etc.

The prospect of further researches is defined to develop the program of development of psychological readiness of heads of educational institutions regarding the formation of a positive psychological climate in pedagogical collectives of comprehensive schools; substantiation of forms and methods for optimizing the psychological climate.

Key words: pedagogical collective, psychological climate, head of a comprehensive school.

Л. В. Пастух. Формування позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти.

У статті актуалізовано нагальність дослідження проблематики формування позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти. Проведено аналіз досліджень означеного феномену. Констатовано наявність суттєвих розбіжностей у розумінні змісту і структури психологічного клімату. Зазначено, що залишаються дискусійними питання критеріїв і показників психологічного клімату в колективі, чинників, форм і методів його формування. Указано на недостатність досліджень впливу управлінської діяльності керівників навчальних закладів щодо формування позитивного психологічного клімату в колективі.

Акцентовано увагу на тому, що психологічний клімат як інтегральний стан колективу включає в себе цілий комплекс різних характеристик. Тому його неможливо виміряти за якимось одним із показників.

Представлено характеристику позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі на основі виокремлення суб'єктивних та об'єктивних ознак.

Констатовано, що дослідники вбачають передумовами формування психологічного клімату в колективі чинники макро- і мікросередовища.

Узагальнено проблеми формування позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах. Відзначено недостатню обізнаність керівників про сутність і критерії психологічного клімату в педагогічних колективах; несформованість у частини керівників мотивації до вирішення означеної проблематики тощо.

Визначено перспективу подальших досліджень – розробити у системі післядипломної педагогічної освіти програми розвитку психологічної готовності керівників навчальних закладів щодо формування позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти; обґрунтувати форми і методи оптимізації психологічного клімату.

Ключові слова: педагогічний колектив, психологічний клімат, керівник закладу загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Зміни, викликані модернізаційними процесами, що відбуваються в системі освіти, необхідність реалізації концепції Нової української школи, Закону України «Про освіту» підвищують вимоги до ефективності професійної діяльності педагогів, завданням яких є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, здатної до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, з прагненням до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готової до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності й громадянської активності.

Це зумовлює необхідність пошуку та забезпечення чинників, що мають вплив на ефективність і результативність діяльності педагогів, серед яких особливої уваги науковці надають психологічному клімату в педагогічному колективі.

Актуальність порушеної теми формування позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти спричинена й тим, що робота педагогів належить до складних, стресогенних, психологічно напружених видів діяльності. За даними вітчизняних і зарубіжних дослідників, наслідком праці вчителя є підвищений рівень тривожності, фрустрації, дратівливості, втоми, проявів ознак синдрому «емоційного вигорання» тощо. Цього можна не допустити у випадку, якщо керівник навчального закладу зуміє сформувати та забезпечити підтримку позитивного психологічного клімату в колек-

тиві, що, безумовно, впливатиме не лише на психологічний стан учителя, а й забезпечить ефективність його навчально-виховної діяльності.

Позитивний психологічний клімат сприяє формуванню в кожного працівника почуття задоволеності від участі у спільній діяльності, а звідси – виникає бажання працювати, підвищується ефективність праці й, відповідно, здійснюється оптимальний вплив на дітей, які виховуються і навчаються у цьому закладі.

І, навпаки, негативний психологічний клімат сприяє почуттю незадоволеності, знижується ефективність праці, що негативно впливає на учнів і вихованців.

Окрім цього, як зазначає С. Редько, позитивний (сприятливий) психологічний клімат дає змогу керівникові забезпечити ґрунтовніше розуміння членами педагогічного колективу основних цілей діяльності (на етапі планування), швидку мобілізацію колективу на їх виконання (на етапі організації) та здійснення координації діяльності (на етапі контролю) [14].

Зважаючи на вищезазначене, необхідно працювати над аналізом чинників забезпечення позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти, здійснювати пошук, розробку й апробацію ефективних програм, форм і методів його формування.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення проблеми і на які спирається автор, засвідчив наявність широкого переліку наукових досліджень із проблематики формування позитивного (сприятливого) психологічного клімату. Проблеми формування сприятливого соціально- психологічного клімату в колективі відображено у працях зарубіжних учених, таких як М. Барлінгейм, Р. Болуїс, Д. Гобкінз, Є. Маккі та ін.

Дослідженню зазначеного феномену приділили увагу численні російські та українські науковці (Н. Анікеєва, В. Богданов, В. Бойко, С. Висоцький, А. Жакогян, О. Засурцева, Л. Зорін, Л. Карамушка, О. Ковальов, Н. Коломінський, Б. Лебедєв, В. Леонтьєв, Г. Ложкін, А. Лутошкін, Н. Мансуров, Г. Моченова, М. Ночевнік, В. Остряков, С. Папов'ян, В. Панф'оров, Б. Паригін, В. Семенов, Ю. Сировецький, І. Чорнобровкін, Л. Шубіна та ін.).

Однак, незважаючи на всю значущість психологічного клімату для ефективного функціонування педагогічного колективу, в абсолютній більшості робіт увага вчених була прикута до дослідження цього психологічного феномену в трудових виробничих

і наукових колективах. Так, у радянській соціальній психології вперше термін «психологічний клімат» використав Н. Мансуров, який вивчав виробничі колективи [10].

Дослідженню психологічного клімату у виробничих колективах присвячені дисертаційні роботи Ф. Джафарова, А. Жамкочана, Т. Загрузіної, О. Засурцевої, Л. Зоріна, Б. Махмудова, Г. Скомаровського, І. Чорнобровкіна та ін. Щодо вивчення проблематики психологічного клімату в педагогічному колективі, то таких досліджень значно менше і вони, переважно, розглядають окремі аспекти: морально-психологічний клімат у педагогічному колективі як чинник становлення майстерності вчителя (Г. Виноградова) [3; 4]; вплив стилю керівництва директора на соціально-психологічну атмосферу в педагогічному колективі (Є. Єрмолаєва) [5]; підготовку майбутніх психологів до створення психологічного клімату в педагогічному колективі (О. Мешко) [11] тощо. Значну увагу дослідженню проблем психологічного клімату в педагогічному колективі приділено в роботах Н. Анікеевої [1], Н. Коломінського [8; 9], Л. Карамушки [6; 7; 17], В. Семиченко [15], Р. Шакурова [18]. Окремі аспекти дослідження зазначеного феномену аналізуються у статтях Л. Шубіної, І. Шварц, А. Паленева, О. Ковальова, В. Леонтьєва, Ю. Сировецького, Г. Карпова, П. Бісіркіна та ін. Проблема психологічного клімату у педагогічному колективі дошкільного закладу розглядалась у дисертаційному дослідженні М. Молочко, публікація О. Проскури, у статтях М. Балашова, В. Кузьменко, І. Сингаївської та ін.

Проте, незважаючи на актуальність проблеми формування позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти, наявність великої кількості публікацій з означеної тематики, на сьогодні існують суттєві розбіжності в розумінні змісту і структури психологічного клімату. Також слід зазначити, що залишаються ще не вирішеними і є досить дискусійними питання критеріїв і показників психологічного клімату в колективі, чинників, форм і методів його формування. Недостатньо досліджено питання впливу управлінської діяльності керівників навчальних закладів щодо підтримки позитивного психологічного клімату в колективі.

Зважаючи на актуальність і недостатній стан розробки зазначеної проблеми, **мета нашого дослідження** – проаналізувати основні теоретичні підходи до розуміння сутності та критеріїв психологічного клімату в педагогічних колективах закладів

загальної середньої освіти, чинників його формування; впливу управлінської діяльності керівників закладів загальної середньої освіти на формування позитивного психологічного клімату в педагогіці.

Виклад основного матеріалу. За узагальненням теоретичних досліджень виявлено, що питання формування психологічного клімату розглядалось у працях багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців, однак слід зазначити, що до цього часу в психології немає однотайності в трактуванні змісту, сутності, структури й інших аспектів цього феномену. Дослідники погоджуються лише з тим, що це складний багатокомпонентний феномен, аналіз якого потребує комплексного системного підходу.

Як зазначає М. Молочко, серед численних дефініцій, які позначають цей феномен, можна зустріти такі: «психологічний клімат», «емоційний клімат», «товариська обстановка», «соціологічний мікроклімат», «психологічна атмосфера», «моральна атмосфера», «моральний стан групи», «морально-психологічний клімат», «поле колективу» тощо [13].

Один із перших дослідників цього феномену В. Шепель трактує психологічний клімат як емоційне забарвлення психологічних зв'язків членів колективу, що виникає на основі їх симпатії, збігу характерів, інтересів, схильностей [19].

О. Анісімов визначає соціально-психологічний клімат як соціально-психологічний феномен, який відображає рівень комфортності існування у спільній діяльності, у груповій взаємодії. «Якщо комфортність пов'язана з індивідуальною оцінкою умов існування в групі, то самі умови розглядаються як груповий «клімат», як особливий стан соціально-психологічних умов, що склалися в групі» [2].

Р. Шакуров пропонує розглядати соціально-психологічний клімат з урахуванням трьох особливостей: психологічної, соціальної та соціально-психологічної. «Психологічна форма клімату, – пише Р. Шакуров, – розкривається в емоційних, вольових та інтелектуальних станах і властивостях групи (так, можна говорити про атмосферу оптимізму, страху, цілеспрямованості або вольової розслабленості, творчого пошуку й інтелектуальної активності людини тощо)». На його думку, якщо в інтелекті, емоціях, волі фіксувати їхній соціальний зміст, то тут виявлятиметься соціальний аспект, соціально-психологічний аспект виявляється в єдності, згоді, задоволенні, дружбі, згуртованості [18].

Е. Кузьмін вважає, що поняття «психологічний клімат» відображає характер взаємин між людьми, переважаючий тон громадського настрою, рівень управління, умови й особливості праці та відпочинку в цьому колективі [16].

Б. Ломов включає в поняття «психологічний клімат» систему міжособистісних стосунків, психологічних за природою (симпатія, антипатія, дружба); психологічні механізми взаємодії між людьми (наслідування, співпереживання, сприяння); систему взаємних вимог, загальний настрій, стиль спільної трудової діяльності, інтелектуальну, емоційну та вольову єдність колективу [16].

Як зазначає Л. Карамушка, у більшості визначень науковців загальним є твердження про те, що соціально-психологічний клімат – це притаманний певному колективу стійкий психічний настрій, який здійснює значний вплив на взаємини людей, їх ставлення до праці та навколишнього середовища [17].

Науковці констатують, що психологічний клімат, притаманний різним освітнім колективам, може різнитися за своїм змістом і спрямованістю. З огляду на це, виокремлюють три основні види психологічного клімату: з позитивною, негативною і нейтральною спрямованістю. Клімат із позитивною спрямованістю має назву сприятливого, або оптимального, позитивного, з негативною спрямованістю – несприятливого, або нездорового. Клімат, спрямованість якого чітко не визначено, називається нейтральним.

Вивчення теоретичних досліджень засвідчило, що дослідники акцентують увагу на складності феномену психологічного клімату, який є інтегральним станом колективу і включає в себе комплекс різноманітних характеристик [12]. Тому його неможливо визначити за одним показником.

Поділяємо точку зору Л. Карамушки [6; 7], Н. Коломінського [8; 9], С. Редько [14], Л. Турчик [16], Л. Щоголевої [16] та ін., які пропонують у кожному з видів клімату виокремлювати характерні ознаки як суб'єктивного (внутрішнього), так і об'єктивного (зовнішнього) характеру.

Суб'єктивні ознаки: можливість для членів колективу вільно виявляти власні думки під час обговорення питань; відсутність тиску керівника на підлеглих; достатня інформованість членів колективу про його завдання та стан справ під час їх виконання; задоволеність приналежністю до колективу; прийняття на себе кожним членом колективу відповідальності за стан справ.

Об'єктивні ознаки: результативність праці педагогічного колективу; плинність кадрів; стан трудової дисципліни; частота конфліктів тощо.

Отже, основними суб'єктивними ознаками позитивного (сприятливого) психологічного клімату є: довіра і висока вимогливість членів колективу один до одного; доброзичливість і ділова критика; вільне висловлювання власної думки під час обговорення питань, що стосуються усього колективу; відсутність тиску керівника на підлеглих і визначення за ними права приймати важливі для колективу рішення; достатня інформованість членів колективу про виробничі завдання та стан справ у процесі їх виконання; задоволення роботою й приналежністю до колективу; взаємоспівчуття і взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях; прийняття на себе відповідальності за стан справ колективу кожним його членом.

Такий внутрішній психологічний клімат у колективі зумовлює і відповідні об'єктивні показники позитивного соціально-психологічного клімату: високі результати діяльності; трудова дисципліна; низька плинність кадрів; відсутність напруженості, конфліктності в колективі (між рядовими членами колективу та між керівником і підлеглими).

У колективі з позитивним кліматом у співробітників переважає оптимістичний настрій; спостерігається взаємна довіра, почуття захищеності, відкритості. У такій атмосфері співробітники відчують свою значущість і прагнуть до саморозвитку, самореалізації.

Позитивний психологічний клімат у колективі не виникає спонтанно, а залежить від низки чинників.

Аналіз наукових публікацій з означеної проблематики показав, що дослідники, переважно, вбачають передумовами формування соціально-психологічного клімату в колективі чинники макро- та мікросередовища.

Під макросередовищем розуміється соціальний простір, оточення, в межах якого знаходиться і здійснює свою діяльність та чи інша організація. До чинників макросередовища Л. Карамушка й інші науковці відносять:

1) чинники, зумовлені особливостями соціально-економічного та політичного стану і розвитку країни (політична й економічна нестабільність є причиною виникнення в освітніх організаціях почуття невпевненості, песимізму, відсутності бажання творчо працювати);

2) статус і ставлення до освітянської галузі загалом і до загальної середньої освіти зокрема (ставлення як до чогось другого-рядного; залишкове фінансування; неможливість упровадження передові технології тощо);

3) чинники, пов'язані з особливостями діяльності та стилю керівництва органів управління освітою (чи ведуться пошуки залучення додаткових засобів фінансування; участь у міжнародних проєктах тощо);

4) чинники, зумовлені особливостями регіону, в якому функціонує навчальний заклад (чим більше в регіоні наукових, культурних освітніх установ – тим більше можливостей для укладання угод, співробітництва тощо);

5) чинники, зумовлені особливостями впливу вторинних колективів на первинні (до первинних колективів належать колективи предметних кафедр, методичних об'єднань тощо).

Серед чинників мікросередовища науковці виокремлюють:

1) особливості складу колективу (чисельність співробітників; кваліфікаційно-професійний рівень; статево-вікові особливості; рівень психологічної сумісності членів колективу; індивідуально-типологічні особливості (темперамент, характер, здібності); рівень конфліктності членів колективу тощо);

2) чинники організаційно-управлінської діяльності керівника (рівень психологічної й управлінської культури, стиль керівництва, здійснення профілактичної роботи щодо попередження конфліктів тощо);

3) фізичний мікроклімат, санітарно-гігієнічні та матеріально-технічні й побутові умови (температурний, кисневий режим, якість освітлення, технічне оснащення й інші умови праці можуть стати причиною роздратованості (а це різновид агресивної поведінки) і впливати на психологічну атмосферу в колективі);

4) задоволеність роботою та приналежністю до колективу (задоволеність взаємовідносинами всередині колективу, стосунками з керівником організації, характером, змістом і результатами праці тощо).

Узагальнення теоретичних досліджень засвідчило, що оптимальна модель позитивного психологічного клімату в організації передбачає відмінності щодо віку, життєвого досвіду, повагу до старших, допомогу молодим тощо. Практика свідчить, що великий потенціал енергії ініціативи, творчості молодих працівників послаблює консерватизм ветеранів. Водночас молодь привчається до стриманості в поведінці, дисциплінованості, організова-

ності. На емоційному житті колективу позитивно позначається наявність у ньому чоловіків і жінок. Як правило, різностатеві групи є стабільнішими. Важливо враховувати міжособистісну сумісність – взаємне прийняття партнерів по спілкуванню й спільній діяльності, засноване на оптимальному узгодженні ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів, мотивів, потреб та інших індивідуально-психологічних характеристик.

Оскільки головною метою формування позитивного психологічного клімату є досягнення такого стану, коли праця приносить працівникам задоволення, коли вони виконують спільну справу з радістю, то керівник має чітко усвідомлювати, що цього можна досягти лише шляхом ефективної організації праці, відповідного стилю управління, справедливої оцінки і використання оптимальних методів стимулювання працівників, сприяння їх професійному зростанню, а також розуміння їх труднощів і проблем.

Отже, аналіз чинників мікросередовища засвідчує особливу значущість ролі керівників закладів загальної середньої освіти у формуванні позитивного психологічного клімату в педколективі, які, з одного боку, мають безпосередній вплив на комплектування кадрового складу колективу, а з іншого – зобов'язані забезпечувати ефективну управлінську діяльність, спрямовану на попередження конфліктів, створення особливої атмосфери задоволення педагогічною працею, виходячи з урахувань особливостей статево-вікового, кваліфікаційного тощо складу педагогічного колективу.

Однак теоретичний аналіз, а також практичний досвід роботи кафедр, центрів Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти з керівниками закладів освіти на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період показав, що проблеми формування позитивного психологічного клімату в педколективах шкіл спричинені:

- недостатнім приділенням уваги цій проблематиці в системі післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти;

- складністю діагностики, зумовленої багатогранністю досліджуваного феномену, який як інтегральний стан колективу включає в себе цілий комплекс різних характеристик; його неможливо виміряти за якимось одним із показників;

- недостатньою обізнаністю керівників закладів освіти про сутність, критерії, показники, форми і методи формування психологічного клімату в педагогічних колективах;

- несформованістю у частини керівників закладів освіти мотивації до вирішення означеної проблематики;
- неготовністю частини керівників до впровадження у педагогічній та управлінській діяльності інноваційних форм роботи;
- відсутністю практичних психологів у частині закладів освіти;
- недостатністю співпраці та взаємодії практичних психологів з адміністрацією та педколективом;
- обмеженими можливостями програм курсів підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, спричиненими їх короткотривалістю та необхідністю опрацювання чималого переліку управлінської проблематики;
- робота щодо формування психологічного клімату в педагогічних колективах закладів освіти носить несистемний, епізодичний характер тощо.

Отже, аналіз теоретичних досліджень засвідчив важливість і значущість впливу управлінської діяльності керівників закладів освіти на формування позитивного психологічного клімату в педколективах і необхідність оволодіння ними науково обґрунтованими методами регуляції соціально-психологічного клімату та їх удосконалення у практичній роботі. Це підвищує вимоги до післядипломної освіти керівників освітніх закладів, яка має забезпечувати системну роботу в курсовий і міжкурсний період, спрямовану на підвищення рівня психологічної готовності управлінців до формування позитивної психологічної атмосфери в педагогічному колективі школи, що передбачає зростання рівня мотиваційної готовності керівників до вирішення проблематики психологічного клімату, розширення обізнаності керівників закладів освіти про сутність, критерії, показники, форми і методи формування психологічного клімату в педагогічних колективах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, узагальнення теоретичних підходів і практичного досвіду засвідчило нагальність дослідження проблематики формування позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти, від якого залежить ефективність і результативність діяльності педагогів.

Проблеми формування позитивного психологічного клімату пов'язані зі складністю досліджуваного феномену, який включає в себе цілий комплекс різних характеристик, тому його неможливо виміряти за якимось одним із показників; відсутністю

одностайності в трактуванні сутності, критеріїв і показників психологічного клімату; низьким рівнем мотиваційної та інших видів психологічної готовності керівників закладів освіти до вирішення означеної проблематики.

Тому, перед післядипломною педагогічною освітою стоїть завдання – забезпечувати системність і результативність роботи з керівниками навчальних закладів щодо формування позитивного психологічного клімату та попередження конфліктів у педагогічних колективах, на основі координування зусиль науковців закладів післядипломної освіти, працівників департаментів, відділів, управлінь системи освіти, методичних служб, практичних психологів навчальних закладів.

У перспективі подальших досліджень вважаємо за доцільне розробити й апробувати програму розвитку психологічної готовності керівників навчальних закладів щодо формування позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти; обґрунтувати форми і методи оптимізації психологічного клімату.

Список використаних джерел

1. Анিকেєва Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Анিকেєва. – М. : Просвещение, 1989. – 224 с.
2. Анисимов О. С. Методологическая версия категориального аппарата психологии / О. С. Анисимов. – Новгород : НЗКШ, 1990. – 334 с.
3. Виноградова Г. А. Нравственно-психологический климат в педагогическом коллективе как фактор становления мастерства учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Галина Александровна Виноградова ; СПб. гос. ун-т. – СПб., 1992. – 16 с.
4. Виноградова Г. А. Теоретические основы формирования нравственно-психологического климата в профессионально-педагогических коллективах : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Галина Александровна Виноградова ; СПб. гос. ун-т. – СПб., 1998. – 345 с.
5. Ермолаева Е. А. Влияние стиля руководства директора на социально-психологическую атмосферу в педагогическом коллективе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. А. Ермолаева. – Л. : Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова, 1972. – 19 с.

6. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с.
7. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
8. Коломінський Н. Л. Проблеми оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі / Н. Л. Коломінський // Освіта і управління. – 1999. – № 2. – С. 75–86.
9. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
10. Мансуров Н. С. Морально-психологический климат и его изучение / Н. С. Мансуров. – М. : Мысль, 2004. – 235 с.
11. Мешко О. І. Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату в педагогічному колективі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Олександр Іванович Мешко ; УДПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1995. – 24 с.
12. Михайлов А. С. Социально-психологический климат производственной организации в различных социально-экономических условиях [Электронный ресурс] / А. С. Михайлов. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologiche>.
13. Молочко М. В. Формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дошкільного закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Майя Василівна Молочко ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
14. Редько С. І. До проблеми спрямованості соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі [Електронний ресурс] / Сергій Іванович Редько. – Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7350>.
15. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навч. посіб.] / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
16. Турчик І. В. Соціально-психологічний клімат як елемент корпоративної культури навчального закладу [Електронний ресурс] / І. В. Турчик, Л. О. Щоголева // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 227–231. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_67.
17. Управління розвитком організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів : наук.-метод. посіб. / за ред.

- Л. М. Карамушки, А. М. Шевченко. – Біла Церква : КОО-ПОПК, 2014. – 140 с.
18. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – Москва : Просвещение, 1990. – 208 с.
 19. Шепель В. М. Управленческая психология / В. М. Шепель. – М. : Экономика, 1984. – 246 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anikeeva N. P. Psihologicheskij klimat v kollektive / N. P. Anikeeva. – М. : Prosveshhenie, 1989. – 224 s.
2. Anisimov O. S. Metodologicheskaya versiya kategorial'nogo apparata psihologii / O. S. Anisimov. – Novgorod : NZKSH, 1990. – 334 s.
3. Vinogradova G. A. Nravstvenno-psihologicheskij klimat v pedagogicheskom kollektive kak faktor stanovleniya masterstva uchitelya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : spec. 13.00.01 «Obshhaya pedagogika» / Galina Aleksandrovna Vinogradova ; SPb. gos. un-t. – SPb., 1992. – 16 s.
4. Vinogradova G. A. Teoreticheskie osnovy formirovaniya nravstvenno-psihologicheskogo klimata v professional'no-pedagogicheskikh kollektivah : d is. ... d-ra psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogicheskaya psihologiya» / Galina Aleksandrovna Vinogradova ; SPb. gos. un-t. – SPb., 1998. – 345 s.
5. Ermolaeva E. A. Vliyanie stilya rukovodstva direktora na social'no-psihologicheskuyu atmosferu v pedagogicheskom kollektive : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : spec. 13.00.01 «Obshhaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» / E. A. Ermolaeva. – L. : Leningr. gos. un-t im. A. A. Zhdanova, 1972. – 19 s.
6. Karamushka L. M. Psychologichni osnovy upravlinnja v systemi seredn'oi' osvity : navch. posib. / L. M. Karamushka. – K. : IZMN, 1997. – 180 s.
7. Karamushka L. M. Psychologija upravlinnja : navch. posib. / L. M. Karamushka. – K. : Milenium, 2003. – 344 s.
8. Kolomins'kyj N. L. Problemy optymizacii' social'no-psihologicheskogo klimatu v pedagogichnomu kolektyvi / N. L. Kolomins'kyj // Osvita i upravlinnja. – 1999. – № 2. – S. 75–86.
9. Kolomins'kyj N. L. Psychologija menedzhmentu v osviti (social'no-psihologichnij aspekt) : monografija / N. L. Kolomins'kyj. – K. : MAUP, 2000. – 286 s.

10. Mansurov N. S. Moral'no-psihologicheskij klimat i ego izučenie / N. S. Mansurov. – M. : Mysl', 2004. – 235 s.
11. Meshko O. I. Formuvannja gotovnosti shkil'nyh psychologiv do stvorennya psihologichnogo klimatu u pedagogichnomu kolektyvi : avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / Oleksandr Ivanovych Meshko ; UDPU im. M. P. Dragomanova. – K., 1995. – 24 s.
12. Mihajlov A. S. Social'no-psihologicheskij klimat proizvodstvennoj organizacii v razlichnyh social'no-ehkonomicheskij uslovijah [Jelektronnyj resurs] / A. S. Mihajlov // Rezhim dostupa : <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologiche>.
13. Molochko M. V. Formuvannja social'no-psihologichnogo klimatu v pedagogichnomu kolektyvi doshkil'nogo zakladu : dys. ... kand. ped. nauk : spec. 13.00.07 «Teorija ta metodyka vyhovannja» / Majja Vasylivna Molochko ; Nacional'nyj pedagogichnyj un-t im. M. P. Dragomanova. – K., 2004. – 20 s.
14. Red'ko S. I. Do problemy sprjamovanosti social'no-psihologichnogo klimatu u pedagogichnomu kolektyvi [Elektronnyj resurs] / Sergij Ivanovych Red'ko. – Rezhym dostupu : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7350>.
15. Semychenko V. A. Psihologija pedagogichnoi' dijalnosti : [navch. posib.] / V. A. Semychenko. – K. : Vyshha shk., 2004. – 335 s.
16. Turchyk I. V. Social'no-psihologichnyj klimat jak element korporatyvnoi' kul'tury navchal'nogo zakladu / I. V. Turchyk, L. O. Shhogoleva // Nova pedagogichna dumka. – 2014. – № 2. – S. 227–231. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_67.
17. Upravlinnja rozvytkom organizacijnoi' kul'tury zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv : nauk.-metod. posib. / za red. L. M. Karamushky, A. M. Shevchenko. – Bila Cerkva : KOIPOPК, 2014. – 140 s.
18. Shakurov R. H. Social'no-psihologicheskie osnovy upravlenija: rukovoditel' i pedagogicheskij kollektiv / R. H. SHakurov. – Moskva : Prosveshhenie, 1990. – 208 s.
19. SHepel' V. M. Upravlencheskaja psihologija / V. M. SHepel'. – M. : JEkonomika, 1984. – 246 s.

Received February 16, 2018

Revised March 12, 2018

Accepted April 3, 2018

УДК 159.9

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.287-301

Беата Анна Пехота

beata.anna.piechota@gmail.com

Ізабела Зайдель

adebe@interia.pl

ДРУЖБА И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Piechota Beata Anna. Friendship and its value in human life / Beata Anna Piechota, Izabela Zaidel // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 287–301.

Beata Anna Piechota, Izabela Zaidel. Friendship and its value in human life. In social life, alongside with family, friend and professional relations and ties, the friendship is very important. Friendship is popularly described as a stronger relation, stronger than the relationship of colleagues and often accompanied with feelings: cordiality, compassion, devotion, empathy, kindness, tolerance. The relationship of friendship between people quite often strengthens their common world of values, the same interests and needs.

In the process of upbringing, an important element in shaping an individual's personality is readiness to enter, develop and maintain a collegial relations, friendship and love. These feelings give us the opportunity to develop our emotional needs, but it is also a response to the needs of others. In addition, the ability to enter into a relationship of friendship broadens our relationship with the external environment, teaches respect for the needs of the other person, responsibility for the proper implementation of these needs.

The child should be prepared for this important aspect of human life. This can be served by proper preparation in the area of interpersonal communication (the right amount of words, concepts, verbalisation of feelings, interpersonal communication respecting the principles of good education, the ability to conduct conversations, dialogue, negotiations, mediation), education in the spirit of tolerance, morality, ethics, observance of the law and principles of social coexistence. These are certainly the foundations for friendship between people.

Key words: friendship, upbringing, child, education, pedagogy.

Беата Анна Пехота, Ізабела Зайдель. Дружба и ее значение в жизни человека. В социально-общественной жизни, наряду с семейными,

Beata Anna Piechota – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

Izabela Zaidel – the scientific contribution of the co-author is 50% .

приятельскими и профессиональными отношениями и связями, очень важной является дружба, которая в простонародье считается более крепкой и сильной, нежели приятельские отношения, часто дружбу сопровождают чувства тепла, сострадания, преданности, эмпатии, доброты и терпимости. Довольно часто дружба между людьми, кроме всего прочего, укрепляет их общий мир ценностей, защищает интересы и потребности.

В процессе воспитания важным элементом формирования личности человека является готовность к принятию, развитию и поддержанию приятельских отношений, дружбы и любви, которые способствуют не только развитию эмоциональных потребностей, но и являются реакцией / ответом на нужды / потребности других людей. Кроме того, умение дружить расширяет наши связи с внешним окружением, учит уважать потребности другого человека, ответственности за надлежащую реализацию этих нужд.

К этому важному этапу и аспекту жизни человека необходимо соответствующим образом готовить ребенка. Этому может способствовать правильная подготовка в сфере человеческой коммуникации (надлежащий словарный запас, ресурс понятий, вербализация чувств, межличностное общение, считающееся правилом хорошего воспитания, умение поддержать разговор, вести переговоры, выступать посредником), воспитание в духе толерантности, нравственности, этики, соблюдения законов и правил социально-общественного сосуществования. Это, несомненно, те принципы и устои, которые влияют на дружбу между людьми.

Ключевые слова: дружба, воспитание, ребенок, образование, педагогика.

Вступление. В эпоху молниеносного развития разнообразных гаджетов и средств человеческого общения (Интернет, мобильная и спутниковая связь, телевидение и т. д.) люди чаще всего используют именно такую возможность, облегчающую установление контакта и обмен информацией с другим человеком – тем самым ограничивая прямое межличностное общение. Поэтому существует реальная угроза исчезновения непосредственного, прямого контакта человека с человеком, в пользу виртуальных связей на расстоянии.

Никого не нужно убеждать в том, что отношения и связи, основанные на дружбе, могут поддерживаться вышеупомянутыми формами человеческой коммуникации, однако, прежде всего, прямой контакт является наиболее ценной формой поддержания и развития дружбы. Именно поэтому в своей жизни огромное количество людей ценят дружбу и воспринимают ее как ценность, данную Богом.

Дружба, наряду с любовью, является одним из ключевых аспектов жизни человека, который, согласно утверждениям социологии, является существом социальным и для надлежащего функционирования нуждается в других людях, что выражается в необходимости иметь эмоциональный контакт с другим человеком¹. Среди всего прочего такая связь проявляется в способности человека любить и дружить.

Нужды и желания, касающиеся межличностных отношений, таких как потребность в том, чтобы быть воспринятым и значимым для других – сводятся и к появлению дружбы, которая, как и любовь – является связью, способствующей тому, что человек не чувствует себя одиноким на своем жизненном пути, может поделиться и передать свой опыт тому, кто его поймет. Друг – это тот, кто сумеет выслушать, посоветовать, не будет смеяться, не предаст и не использует. В то же время дружба – это связь, которая не возникает внезапно, а формируется и развивается постепенно.

Современность, к глубочайшему сожалению, характеризуется резкими экономическими, социальными и политическими переменами, которые не способствуют дружбе и все чаще делают так, что люди испытывают отторжение, отчуждение и одиночество. Всеобъемлющий консюмеризм (потребительство), преобладание «культуры момента» и жизненная суета противоречат идее создания глубоких связей между людьми. Часто в погоне за успехом, деньгами и популярностью люди становятся нечистоплотными и поверхностными в отношениях. Тогда преобладают «быстрые» встречи, на которых, в основном, люди улаживают свои проблемы и интересы, а также пытаются временно заглушить одиночество.

Дружба – это, своего рода, сфера формирования ценностей, она также является ценностью сама по себе, ее нужно развивать и лелеять, однако для этого необходимо время, которого в нашу эпоху исключительно мало.

Поэтому стоит поразмышлять над смыслом и сущностью дружбы, которая, несомненно, способствует нашему развитию и существенно влияет на межличностные отношения.

Часто педагоги подчеркивают, насколько важную роль в успехе процесса образования и воспитания играют воспитательные примеры, модели и их восприятие, т. е. индивидов, вступаю-

¹ Obuchowski K. Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich. Poznań: Wydawnictwo «Zysk i Spółka», 2000. S. 198–230.

щих в межличностные отношения с людьми, которые подвергаются образовательным и воспитательным воздействиям². Поэтому человек, с которым мы дружим, имеет многогранное влияние на нашу жизнь, а мы, в свою очередь, не безразличны к ходу его жизненного пути.

Этимология слова дружба. Понятие дружбы функционировало уже в античности. Это слово происходит от древнегреческого термина *philia* и более старого *philos*, которые означают *хороший, дорогой, свой, собственный*. В качестве термина для обозначения *товарища, приятеля* Гомер использовал слово *philoshetairos*, что должно было подчеркивать тесную связь между неродными людьми³.

*В свою очередь, слово terminphilia обозначало человека, дающего прибежище (philedora), дом человека, поступающего по-дружески (philedota), родную землю, которую с ностальгией вспоминают и оплакивают воины, сражающиеся вдали от нее (philegaia), а также родимую землю с теплом дома (philen es patridagaian)*⁴. Эти понятия, как вы уже заметили, использовались в различных значениях, однако они всегда были связаны с близкими и тесными отношениями между людьми, что подчеркивает сущность дружбы как глубокой связи между индивидами.

Что такое дружба? Христиане-экзистенциалисты в сфере философии (Марсель, Ясперс) и теологии (Шестов, Барт, Ранер) интерпретируют человеческое существование, видя в нем, прежде всего, направленность не только на Трансценденцию, но и на другого человека. Без «приобщения» к другим не существует личности. Человек не становился свободным, если не контактировал с другими. Такие межличностные отношения приобретают различный характер и различные формы – от сочувствия, через определенные этапы любви (симпатию, дружбу), к предельному моменту свободы, которым является бескорыстная любовь⁵. Та-

² B. Zięba. Kompetencje wychowawcy drogą do sukcesu w procesie opiekuńczo-wychowawczym (w:) Profesjonalizm w opiece, wychowaniu i pracy socjalnej. Konteksty polsko-słowacko-czeskie / U. Gruca-Miąsik, A. Tokarova, E. Lukac (red.). Rzeszów, 2010. S. 94.

³ Platon. Lizys: o przyjaźni / w przekładzie J. Sowy. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2007, S. 7–10.

⁴ Pazgan J. Przyjaźń w refleksji filozoficznej // Perspektiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne. Rok II 2003. № 1. S. 161.

⁵ Wartość i dynamika przyjaźni według Arystotelesa. <https://portal.tezus.pl/2004/11/30/wartosc-i-dynamika-przyjazni-wedlug-arystotelesa/> [wyswietlono 27.02.2018].

ким образом, дружба, как отношения с другими людьми, явля-
ется одним из условий человеческой свободы и обретения себя.

Словарь Польского языка PWN определяет *дружбу* как *близкие, сердечные отношения с кем-либо, основанные на взаимной доброжелательности и доверии*⁶. Как видно из определения, подружившись с кем-то, мы желаем ему добра и удачи, а также надеемся на то, что другой человек имеет те же намерения и желает нам всего наилучшего.

По мнению Пифагора, дружба – мать всех добродетелей, она присуща лишь людям, желающим руководствоваться добром другого человека. Дружба не является привычкой, каким-либо ограничением или интересом, она – это отдаваемый и обретаемый дар⁷.

В наше время Янковский считает, что люди, подружившись, получают удовлетворение от пребывания вместе, возможности честно и бескорыстно поделить свои проблемами и радостями. Этот процесс сопровождается относительным отсутствием зависти, взаимностью в поведении, лояльностью, пониманием, солидарностью, альтруизмом, чувством равенства, а также относительной общностью взглядов и мнений⁸. Дружба – это отношения взаимной и бескорыстной заботы о благе друга ввиду его самого. Эту связь характеризует глубокая близость, которая отражается во взаимном доверии и подтверждается потребностью в общей деятельности и общении⁹. В дружбе человек желает блага другому человеку не ввиду какой-либо выгоды или принуждения, а из-за него самого. Это направленность на другого человека, открытость ему.

Античная мысль. Дружба, как указывает сама этимология слова, существовала и описывалась еще в древности. Главными античными философами, исследовавшими сущность дружбы, были Платон и Аристотель. Наиболее значимыми творениями того времени, которые касались дружбы, были: диалог Платона «*Лизис: о дружбе*» и «*Никомахова этика*» Аристотеля. Несмо-

⁶ Przyjaźń. Internetowy Słownik Języka Polskiego PWN. <https://sjp.pwn.pl/sjp/przyjazn;2512094.html> [wyświetlono 27.02.2018].

⁷ Olejniczak A., Iskra J. Psychologia przyjaźni. Doświadczenia kobiet i mężczyzn. Warszawa: Difin, 2016. S. 13–14.

⁸ Jankowski K. Przyjaźń na wszelki wypadek // Charaktery. № 2/2002. S. 12.

⁹ Szutta N. Normatywność pojęcia przyjaźni i jego miejsce we współczesnych teoriach etycznych // Roczniki Filozoficzne. Tom LVIII. № 2/2010. S. 126.

тря на то, что они жили и творили примерно 400–300 лет до нашей эры, их размышления относительно сущности дружбы кажутся универсальными и актуальными по сей день.

Дружба Платона – это, прежде всего, отношения между схожими и подобными людьми. В этом смысле дружба объединяет философов, которые ищут высшие истины, а также людей, стремящихся жить в спокойствии, порядке и справедливости. Платон предполагал, что то, что человек ищет в естественных отношениях, всегда ссылается и направляет на что-то другое, большее. Дружба обретает истинный смысл ввиду «Первого Друга»¹⁰. В диалоге «Лизис» Платон развивает эту мысль, утверждая, что человек может стать приятелем для других ввиду Первого Друга. Из контекста диалога следует, что им является первородное, абсолютное Добро, Благо. Люди хотят подружиться с кем-либо, когда они видят в том человеке «нечто», основывающееся на абсолютном Благѣ¹¹. Поэтому человек, отмечая в другом человеке его добрую природу и благие намерения, принимает решение и хочет с ним познакомиться, наладить связь.

В сфере социально-общественной жизни, по Платону, дружба вдохновляет друзей на формирование в себе навыков добродетельного поведения. Он утверждает, что добро является тем элементом, который формирует человека в высшей степени, а зло – делает его чуждым для других и самого себя. Поэтому дружба, по мнению Платона, – это связь, основанная на добре и объединяющая себе подобных. Главным условием дружбы, по Платону, являлось ее развитие во взаимности. Если нет взаимности, тогда речь идет о симпатии или филантропии. Именно взаимность позволяет трансформировать симпатию в дружбу¹².

Также стоит подчеркнуть, что не все межличностные отношения, по словам Платона, могут являться дружбой. Дружественными отношениями не могут быть те, которые затрагивают чувственный аспект или привязанности корысти и удовольствия. *Эрос может превратиться в philia только тогда, когда это чувство является чистым, не эгоистичным или чувственным. Также нельзя говорить о дружбе, когда она связывает зло*

¹⁰ Reale G. Historia filozofii starozytniej. Tom II. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1996. S. 259.

¹¹ Pazgan J. Przyjaźń w refleksji filozoficznej // Perspektiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne. Rok II 2003. № 1. S. 162.

¹² Pazgan J. Przyjaźń w refleksji filozoficznej // Perspektiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne. Rok II 2003. № 1. S. 163.

умышленников или хорошего человека с плохим. Настоящая дружба – это когда взаимная дружеская любовь направлена на конечную цель, которой является, по Платону, «Первично Дружественное» (Proton Philon)¹³.

После Платона о дружбе писал и Аристотель, широко анализируя ее сущность, условия формирования и виды. Он утверждал, что дружба – *это некая добродетель или нечто связанное с добродетелью, что-то наиболее необходимое для жизни; ибо без друзей никто не желал бы жить, даже имея все блага; ведь, кажется, и те люди, которые имеют богатство, положение в обществе и власть, наиболее сильно нуждаются в друзьях; ведь какой смысл в таком благополучии и успехе, если нельзя оказывать услуги другим, с чем и связана, в первую очередь, дружба¹⁴.* Эти слова Аристотеля с книги «Никомахова этика» указывают на огромное значение дружбы в жизни человека и ее преобладание над обретаемым состоянием, должностью, положением в социуме или властью.

Аристотель подчеркивал, что дружить с человеком значит желать ему того, что мы считаем хорошим и к осуществлению чего мы стремимся изо всех сил. Таким образом, в дружбе, в который раз, подчеркивается добро как самый важный аспект жизни. Ключевым для человека должно быть добро и благо его друга, а также реальное стремление к нему, собственная деятельность и активность¹⁵.

Также Аристотель указывал на типы дружбы. По его словам, дружба – это связь, объединяющая людей вокруг трех видов блага (ценности), которые обуславливают возникновение трех типов дружбы¹⁶. Первый из них – дружба ради выгоды, например, между торговцами. Ее цель – получение выгоды и пользы, которые может предоставить другой человек. Второй тип – дружба между людьми ради удовольствия – от такой взаимосвязи они получают приятные и позитивные эмоции. Например, дружба

¹³ Pazgan J. Przyjaźń w refleksji filozoficznej // *Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne. Rok II 2003. № 1. S. 163.*

¹⁴ Arystoteles. *Etyka Nikomachejska. Księga VIII 1155a* / w przekładzie D. Gromskiej. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981. S. 282.

¹⁵ Szutta N. Normatywność pojęcia przyjaźni i jego miejsce we współczesnych teoriach etycznych // *Roczniki Filozoficzne. Tom LVIII. № 2/2010. S. 126–127.*

¹⁶ Arystoteles. *Etyka Nikomachejska. Księga VIII 1155a* / w przekładzie D. Gromskiej. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981. S. 286–291.

с музыкантом, слушание композиций которого доставляет нам удовольствие. Третий тип – дружба, опирающаяся на благо; такой Аристотель признавал только дружбу между добродетельными людьми (которые живут по добродетели, справедливости, мудрости, храбрости, могут побороть похоти тела и т. д.), способными дружить друг с другом ввиду этически делимой природы человека. Однако, это не исключает того, что такая дружба может быть и приятной, и полезной¹⁷. Здесь можно отметить определенную разницу во взглядах и позициях Платона и Аристотеля. Для Платона дружба должна быть лишена аспекта удовольствия или извлечения выгоды, в то время как у Аристотеля выделялись именно такие типы дружбы. Несмотря на это, дружбой, в полном смысле этого слова, он признавал лишь обозначение ее Платоном.

Также Аристотель определял условия для существования дружбы, которыми, по его мнению, являются: желание добра для друга (*benevolenza*), единство / сходство (*unità*) и взаимность в отношениях (*reciprocità*). Такая дружба побуждает к принятию ответственности за других и себя самого. Зрелая дружба – умение сохранять хорошие отношения и «существовать» в них, поэтому философ часто относит ее к категории добродетели¹⁸.

Аристотель также определил понятие друга – *альтер эго* человека, то есть как «другого себя», что подчеркивает связь индивидуальности с собой. Друзья видят друг в друге «другого себя» – это идея личностной идентичности, которая для философа являлась одним из элементов сущности дружбы¹⁹.

Понятие дружбы в христианстве. Обсуждая и описывая дружбу, нельзя пропустить ключевой для нашей культуры христианский взгляд на этот вопрос. Несмотря на то, что в библейском иврите не существовало конкретного термина, выражающего отношения дружбы, в Библии представлены прекрасные ее примеры. В Ветхом Завете Давид и Ионафан были примером такой дружеской связи. Они любили друг друга, как самого себя, а

¹⁷ Szutta N. Normatywność pojęcia przyjaźni i jego miejsce we współczesnych teoriach etycznych // Roczniki Filozoficzne. Tom LVIII. № 2/2010. S. 126–127; Pazgan J. Przyjaźń w refleksji filozoficznej // Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne. Rok II 2003. № 1. S. 165.

¹⁸ Pazgan J. Przyjaźń w refleksji filozoficznej // Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne. Rok II 2003. № 1. S. 160.

¹⁹ Pazgan J. Przyjaźń w refleksji filozoficznej // Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne. Rok II 2003. № 1. S. 167–168.

свою дружбу підтвердили обміном подарками і клятвою на верність Богу²⁰.

Що саме головне, сам Христос говорив про дружбу, її цінності і сутності, даючи нам заповідь любові: *Ся єсть заповідь Моя, да любите друг друга, як Я возлюбив вас. Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих.*

Ісус також назвав своїх учеників своїми друзями, говоря: *«Вы друзья Мои, если исполняете то, что Я заповедую вам. Я уже не называю вас рабами, ибо раб не знает, что делает господин его; но Я назвал вас друзьями, потому что сказал вам все, что слышал от Отца Моего. Не вы Меня избрали, а Я вас избрал и поставил вас, чтобы вы шли и приносили плод, и чтобы плод ваш пребывал [...]»*²¹. Христос, називаючи своїх учеників друзями, в той же час підкреслює, що він вибрав їх і виділив для цієї дружби. Це унікальна трактовка дружби, як зв'язи людини з Богом.

В давньому світі метою дружби було досягнення досконалості людини, щоб він був корисним для держави. З дружби і любові Христос створює реальність, більш важливу, ніж держава і життя, які, якщо потрібно, слід присвячувати їй. Він сам став зразком дружескої любові. Таке розуміння дружби сильно і щільно об'єднує людей, впливаючи на внутрішній світ людини, серце якого б'ється на порозі спільних духовних цінностей, а між друзями стає третій друг – сам Христос. Прикладами дружби, сформованої навколо Христа, були пари святих: Златоуста і Олімпії, Франциска і Кларі, Бенедикта і Схоластики, Августина і Моніки, Жерома і Паулі, Абельяра і Елоїзи²².

В християнському контексті про дружбу писав також св. Фома Аквінський. Сутність *неземної любові caritas (agápe)* він роз'яснював саме через поняття дружби. Така дружба, на думку святого Фоми, крім античної етичної доблесті, передбачає і об'єднання з неземною / свідомою благоприємною

²⁰ Biblia Tysiąclecia – Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Stary Testament. Pierwsza Księga Samuela 18:1–4. Poznań – Warszawa: Pallottinum, 1990.

²¹ Biblia Tysiąclecia – Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Nowy Testament. Ewangelia wg św. Jana 15:12–17. Poznań – Warszawa: Pallottinum, 1990.

²² Pazgan J. Przyjaźń w refleksji filozoficznej // *Perspectiva*. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne. Rok II 2003. № 1. S. 169–170.

стью. В этом смысле она должна охватывать не только идеальные этические черты человека, но и сверхъестественную благодать. В христианстве дружба считалась связью, которая объединяла не только хороших людей между собой, но и с самым Богом²³.

Современно о дружбе. В работах современных авторов относительно дружбы отмечается некая схожесть с упомянутыми ранее античными и христианскими мыслями. Рассуждая о дружбе, К. С. Льюис определяет ее как наименее завистливую любовь, которая отмечается между людьми, которых объединяют общие интересы. Это отношения, свободные от инстинктов и приземленности. Также Льюис разделяет понятие дружбы и товарищества, которое основано на взаимодействии, и только дружба приобретает духовное измерение, что сопутствует столкновению двух миров, взаимному познанию. В понимании Льюиса, дружба является ценностью самой в себе²⁴.

Майкл Аргайл считает, что друзья – *это люди, которых мы любим, которым верим и обществу которых мы всегда рады. Они не принадлежат к семье, но у нас с ними много общего и нас влечет к ним*²⁵. Здесь снова следует подчеркнуть сходство и обоюдную радость от проведенного вместе времени, как важных аспектов дружбы.

Петр Шарота утверждает, что *«человек налаживает дружеские отношения на протяжении всей жизни, начиная с самого детства, и это, помимо любовных связей, является наиболее важным для его благосостояния. Небезосновательно дружба рассматривается как важный элемент «социального капитала»*²⁶. Таким образом, дружба рассматривается не только как ценность для индивида, конкретного человека, но и как нечто очень важное для существования всего общества, она становится важным аспектом функционирования сообщества и частью его капитала.

Леон Небжидовский обозначил ценности, которые следует рассматривать в качестве фундаментальных элементов дружбы:

²³ Pazgan J. Przyjaźń w refleksji filozoficznej // *Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne*. Rok II 2003. № 1. S. 171.

²⁴ Olejniczak A., Iskra J. *Przycologia przyjaźni. Doświadczenia kobiet i mężczyzn*. Warszawa: Difin, 2016. S. 14.

²⁵ Argyle M. *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN, 2001. S. 159.

²⁶ Szarota P. *Przyjaźń pod mikroskopem. Problemy metodologiczne w badaniach nad funkcjonowaniem relacji przyjacielskich* // *Psychologia Społeczna*. 1/2014. S. 28.

аутентичний спосіб быття, уваження і признание, підтримка і допомога, восхищення досягненнями і характером, сходство, поминание і відкритість в існуванні²⁷.

Психотерапевт Валеріо Альбісетті підкреслює, що дружба не є випадковістю, це правильний і усвідомлений вибір, повне сприйняття іншої людини і безмежне довіряє. Сперва людина повинна зрозуміти і пізнати самого себе, щоб мати можливість встановити зв'язок, в якій він не боятися відкрити своє справжнє «Я», а, відповідно, свої недоліки і слабкості²⁸. В дружбі присутній і аспект саморозвитку. Для встановлення справжньої, справжньої, міцної дружескої зв'язки з іншою людиною необхідно власне самосвідомість, засноване на самопізнанні, а також вміння відкривати своє справжнє обличчя перед іншою людиною.

Розвиток приятельських і дружеских відносин. Дружба не з'являється спонтанно, а розвивається поступово, як і людина. Тому важливим аспектом життя є формування вміння налагоджувати близькі дружескі відносини і зв'язки.

Дитинство – перший період в житті людини, коли виникають дружескі відносини, дозволяють дітям навчитися розуміти, співчувати і співпереживати іншим людям²⁹.

Діти вчаться дружити в процесі чотирьох взаємопроникаючих етапів розвитку.

Перший етап – егоцентризм, триває від 3 до 7 років. В цей період діти вступають в зв'язок з ровесниками, які ведуть себе і думають схоже; вибирають друзів, керуючись привабливістю іграшок або спільними іграми.

Другий етап – задоволення потреб, продовжується від 4 до 9 років. В цей етап друг сприймається дитиною як джерело задоволення його потреб. Діти не люблять бути самотні, тому і зав'язують відносини з ровесниками. Такі зв'язки стають одним з джерел відчуття безпеки.

Третій етап – це етап взаємності, триває від 6 до 12 років. В цей етап проявляється потреба в рівності і взаємності.

²⁷ Niebrzydowski L. Psychologia stosunków interpersonalnych. T. 2. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1995. S. 331.

²⁸ Albisetti V. Być przyjacielem czy mieć przyjaciela? Sposób na poznanie siebie samego i innych. Kielce: Wydawnictwo «Jedność», 1999. S. 131.

²⁹ Olejniczak A., Iskra J. Psychologia przyjaźni. Doświadczenia kobiet i mężczyzn. Warszawa: Difin, 2016. S. 49.

В этот период дети воспринимают дружбу категориями оказания взаимных услуг или обмена подарками. Как правило, в этой фазе дети вступают в тесные отношения всего лишь с одним другом.

Последняя фаза – это фаза интимности, продолжается от 9 до 12 лет. Это этап заключения близкой дружбы, оказания взаимной помощи между детьми, общего переживания эмоций и проблем. Люди, которые на этом этапе останутся одинокими, в зрелом возрасте могут иметь проблемы с установлением дружеских связей³⁰.

Дружба имеет огромное значение для человека на протяжении всей его жизни, однако в период между детством и зрелостью потребность в отношениях с близким человеком, которому можно доверять, на которого можно рассчитывать и положиться, ощущается особенно сильно³¹. С возрастом дети формируют и расширяют рамки своей дружбы. Сначала это совместные игры, оказание помощи, доверительные связи и раскрытие своих секретов. С течением времени важным становится не только взаимодействие, но и особенности характера друга, такие как честность и преданность. В старших классах школы подростки начинают понимать важность социально-общественной поддержки, получаемой от друзей³². Развитие навыков установления дружбы, в процессе упомянутых четырех фаз, позволяет понять, насколько важным для детей младшего школьного возраста является правильная реализация каждой фазы. В таком случае важной оказывается поддержка как родителей, так и педагогов.

Дружба – это элемент существования в окружении людей, поэтому он входит в сферу социальной компетенции – очень важной составляющей части жизнедеятельности человека. В школах наряду с реализацией программы обучения ключевым становится и развитие в учеников социальной компетенции (умения общаться), а, следовательно, и навыков установления истинных, настоящих дружеских связей³³.

Как подчеркивает Шапиро, *установление дружбы – это умение, которое трудно освоить после периода детства. [...] От-*

³⁰ Olejniczak A., Iskra J. *Przycologia przyjaźni. Doświadczenia kobiet i mężczyzn*. Warszawa: Difin, 2016. S. 44.

³¹ Szmigielska B. Nie ma sklepów z przyjaciółmi // *Charaktery*. № 2/2002. S. 20–21.

³² Olejniczak A., Iskra J. *Przycologia przyjaźni. Doświadczenia kobiet i mężczyzn*. Warszawa: Difin, 2016. S. 44–45.

³³ Szczepańska M., Gaweł-Luty E. *Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych dzieci i młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2009. S. 9.

*существо друзей в детстве не означает отсутствия близких людей в зрелом возрасте, дело в том, что формирование определенных эмоциональных и социальных навыков приходится на конкретные периоды развития*³⁴. В этом аспекте достойными внимания являются индивидуальные возможности педагогов-воспитателей, заключающиеся в создании авторских программ, которые подчеркивают эмоциональные, когнитивные и моральные преимущества пребывания в дружеских отношениях. Такие программы-конспекты могут успешно реализовываться, например, на воспитательных часах и быть очень полезными для учеников.

Выводы. Дружба действительно является неким отражением ценностей человека. Именно в дружбе с другими людьми раскрывается человеческая доброта, искренность, бескорыстная преданность другому. Человек не может в полной мере раскрыться и стать самим собой без «помощи» друга. Дружба – это сознательный, добровольный выбор и дар, который отдают либо получают, это связь, объединяющая схожих людей, а в ее основе лежит взаимность и добро, в широком смысле этого понятия. В ней нет места собственным интересам, ревности, недоверию или личной выгоде.

Дружба – это связь и отношения, формирующиеся постепенно через любопытство, желание узнать другого человека, ввиду сочувствия, вплоть до готовности к взаимному раскрытию истинного себя и совместным переживаниям, как радости и счастливых моментов, так и печалей и неудач, без каких-либо оценок, обязанностей или корысти.

Очень часто дружбу определяют и понимают неправильно, а ее суть и значение преуменьшают. Понимание того, чем является дружба, позволяет принять ответственное решение относительно выбора друзей и требований этой дружбы, ибо это связь, требующая самопожертвования, но взамен приносящая человеку огромную пользу, связанную с формированием и реализацией основных потребностей в близости и контакте с другим человеком.

Для формирования тесных и дружеских отношений с другими людьми дети и молодежь очень сильно нуждаются в своего рода «помощниках», позволяющим им понять суть дружбы. И тут важную роль начинает играть учитель, наставник, который,

³⁴ Shapiro L. E. Jak wychowywać dzieci z wysokim EQ. Przewodnik dla rodziców. Warszawa: Prószyński i S-ka, 1999. S. 167.

реалізують програму навчання, формують і соціальну компетентність шляхом надання допомоги в пізнанні дружби. Для цього використовується не тільки власний приклад вихователя-вчителя, але й моделі з дитячої і підліткової літератури в формі шкільних читань, завдань яких є формування правильного ставлення до дружби і до іншої людини. Серед великої кількості доступної літератури, часто використовують такі приклади, як:

Астрид Ліндгрєн: *«Пеппи Длинний чулок»* – дружба Пеппи, Томми і Анніки.

Люїс Мод Монтгомері: *«Аня із Зелених Мезонінов»* – роман про дружбу Ані і Діани, Ані і Марилли.

Карл Май: *«Виннету»* – роман про дружбу вождя апачей – Виннету з білим Шаттерхендом.

Мігель де Сервантес: *«Хитроумний ідалго Дон Кіхот Ламанський»* – роман про дружбу Дон Кіхота і Санчо Панси.

Александр Дюма: *«Три мушкетера»* – дружба трьох чоловіків, яка зав'язалась в час спільної драки.

Генрік Сенкевич: *«В пустині і пущі»* – дитяча дружба Стася і Нель, яка допомагала пережити різноманітні життєві небезпечності і невдачі, а в результаті переросла в любов.

У сфері педагогіки розуміння природи і сутності дружби приносить велику користь в роботі з вихованцями, оскільки дозволяє педагогу / вихователю передавати своїм підопечним важливі цінності, показувати, чим є дружба, а також надавати підтримку на певних етапах формування у них здібностей до створення дружеских зв'язків і стосунків.

Список використаних джерел

1. Albisetti V. Być przyjacielem czy mieć przyjaciela? Sposób na poznanie siebie samego i innych / V. Albisetti. – Kielce : Wydawnictwo «Jedność», 1999.
2. Argyle M. Psychologia stosunków międzyludzkich / M. Argyle. – Warszawa : PWN, 2001.
3. Arystoteles. Etyka Nikomachejska. Księga VIII 1156a-b / Arystoteles ; w przekładzie D. Gromskiej. – Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.
4. Biblia Tysiąclecia – Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. – Poznań – Warszawa : Pallottinum, 1990.
5. Internetowy Słownik Języka Polskiego PWN. – <https://sjp.pwn.pl/sjp/przyjazn;2512094.html> [wysświetlono 27.02.2018].

6. Jankowski K. Przyjaźń na wszelki wypadek / K. Jankowski // Charaktery. – № 2/2002.
7. Niebrzydowski L. Psychologia stosunków interpersonalnych. T. 2 / L. Niebrzydowski. – Zielona Góra : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1995.
8. Olejniczak P. Psychologia przyjaźni. Doświadczenia kobiet i mężczyzn / P. Olejniczak, J. Iskra. – Warszawa : Difin, 2016.
9. Pazgan J. Przyjaźń w refleksji filozoficznej / J. Pazgan // *Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne*. – Rok II 2003. – № 1.
10. Platon. Lizys: o przyjaźni / Platon ; w przekładzie J. Sowy. – Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2007.
11. Reale G. Historia filozofii starożytnej. Tom II / G. Reale. – Lublin : Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1996.
12. Shapiro L. E. Jak wychowywać dzieci z wysokim EQ. Przewodnik dla rodziców / L. E. Shapiro. – Warszawa : Prószyński i S-ka, 1999.
13. Szarota P. Przyjaźń pod mikroskopem. Problemy metodologiczne w badaniach nad funkcjonowaniem relacji przyjacielskich / P. Szarota // *Psychologia Społeczna*. – 1/2014.
14. Szczepańska M. Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych dzieci i młodzieży / M. Szczepańska, E. Gaweł-Luty. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2009.
15. Szutta N. Normatywność pojęcia przyjaźni i jego miejsce we współczesnych teoriach etycznych / N. Szutta // *Roczniki Filozoficzne*. – Tom LVIII. – № 2/2010.
16. Wartość i dynamika przyjaźni według Arystotelesa. – <https://portal.tezeusz.pl/2004/11/30/wartosc-i-dynamika-przyjazni-wedlug-arystotelesa/> [wyświetlono 27.02.2018].
17. Zięba B. Kompetencje wychowawcy drogą do sukcesu w procesie opiekuńczo-wychowawczym (w:) Profesjonalizm w opiece, wychowaniu i pracy socjalnej / B. Zięba // *Konteksty polsko-słowacko-czeskie* / U. Gruca-Miąsik, A. Tokarova, E. Lukac (red.). – Rzeszów, 2010.

Received February 20, 2018

Revised March 15, 2018

Accepted April 5, 2018

Тривожність у предикторній структурі фрустраційних станів школярів різних вікових груп

Prakhova S. A. Anxiety in the prediction structure of frustration states of schoolchildren of various age groups / S. A. Prakhova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 302–312.

S. A. Prakhova. Anxiety in the prediction structure of frustration states of schoolchildren of various age groups. The article presents the analysis of prediction structure of frustration states occurrence experienced by schoolchildren and the importance of this phenomenon of anxiety in this structure, which is considered in the work as a potential determinant of frustration states. It is noted in the article that for the moment the issue has an obvious social background. It is clearly evident within certain social groups, in particular schoolchildren who are the most vulnerable to the negative impact of constant changes occurring in various social establishments and institutions. The results of experimental study of the level of anxiety and its interrelation with frustration reactions of pupils of different age groups (juniors, teenagers, and young adults) are presented.

On the basis of quantitative and qualitative analysis of the content of school anxiety test scales, a qualitative variety of anxiety states and fears experienced by the pupils of different age groups has been noted. The differences in the degree of anxiety experienced by the pupils with different profiles of frustration reactions have been analyzed. It has been found that the level of anxiety in the group of pupils with the predominance of non-constructive reactions to frustration situations is much higher than that of the pupils with the predominance of constructive forms of frustration reaction.

The analysis of correlation relations between frustration and anxiety scales has been presented. It demonstrates positive correlations between the most non-constructive combination of frustration reactions of pupils (extrapunitive and self-defense) and the anxiety test scales as social stress, general school anxiety, fear of knowledge examination and fear of self-expression.

The distribution of data in accordance with the factor analysis of loads in the profiles of pupils of different age groups (juniors, teenagers, and young adults) has been analyzed.

Key words: frustration states, predictive structure, determinants, junior schoolchildren, teenagers, youths.

С. А. Прахова. Тривожність у предикторній структурі фрустраційних станів школярів різних вікових груп. Статтю присвячено аналізу предикторної структури появи фрустраційних станів у школярів і значущості у цій структурі феномену тривожності, яка у роботі розглядається як потенційна детермінанта фрустраційних станів. Зазначено, що на сьогоднішній день ця проблема має виражений соціальний контекст, що яскраво проявляється в межах окремих соціальних груп, зокрема учнів шкіл, які є найвразливішими до негативного впливу постійних змін, що відбуваються в різних суспільних установах та інстанціях.

Представлено результати експериментального дослідження рівня тривожності та її взаємозв'язку з фрустраційними реакціями учнів різних вікових груп (молодші школярі, підлітки, юнаки). На основі кількісно-якісного аналізу змісту шкал тесту шкільної тривожності констатовано якісне різноманіття переживання тривожних станів і страхів учнями різних вікових груп. Проаналізовано відмінності у ступенях вираження тривожності в учнів із різними профілями фрустраційного реагування. Установлено, що показники рівня тривожності у групі учнів із переважанням неконструктивних реакцій на фрустраційні ситуації є в рази вищими, ніж в учнів із переважанням конструктивних форм фрустраційного реагування.

Представлено аналіз кореляційних зв'язків між шкалами фрустрації та тривожності, який показав наявність додатних кореляцій між найбільш неконструктивним поєднанням фрустраційних реакцій учнів (екстрапунітивно-самозахисними) та такими шкалами тесту тривожності, як переживання соціального стресу, загальна шкільна тривожність, страх ситуації перевірки знань і страх самовираження.

Проаналізовано розподіл даних відповідно до факторного аналізу навантажень у профілях учнів різних вікових груп (молодші школярі, підлітки, юнаки).

Ключові слова: фрустраційні стани, предикторна структура, детермінанти, молодші школярі, підлітки, юнаки.

Постановка проблеми. Складна геополітична ситуація в Україні за декілька останніх років стала невід'ємною частиною життя українського суспільства, що виводить на новий рівень проблему фрустраційних станів та особистісної тривожності, які певною мірою вже давно стали іманентною складовою соціального буття. На сьогоднішній день ця проблема має чітко окреслений соціальний контекст, який найгостріше проявляється в

межах окремих соціальних груп, зокрема школярів, які є найуразливішими до негативного впливу хаотичних змін, що постійно відбуваються в різних суспільних установах та інстанціях, у тому числі й в освіті. У зв'язку з цим, **мета статті** – проаналізувати рівень предикторного впливу тривожності на виникнення фрустраційних станів сучасних школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ураховуючи неоднозначність і багатоаспектність підходів щодо визначення структури й сутності фрустраційних станів, особливої актуальності набуває вивчення питання детермінації їх виникнення та перебігу. Теоретичні й емпіричні дослідження, проведені в руслі зазначеної проблеми, демонструють широке різноманіття чинників і опосередковуючих факторів, що безпосередньо пов'язані з фрустраційними станами.

У процесі вивчення континууму появи психічних станів (у тому числі й фрустраційних) більшість дослідників називають дві змінні: ситуацію (як зовнішній чинник) і сукупність внутрішніх психологічних особливостей [8]. Серед великого загалу можливих детермінант ми виокремили низку психологічних змінних, які у випадку негативної полярності виступають дефініціями особистісної вразливості, що, в свою чергу, є чинниками, які тією або іншою мірою обумовлюють процес виникнення фрустраційних станів. Особливий інтерес, відповідно до цілей нашого дослідження, викликає розгляд існуючих наукових підходів до окресленої проблеми з точки зору її детермінації саме психологічними чинниками.

Значущим визнається наявність опосередкованого зв'язку між фрустраційними станами і тривожністю. Ця тема в останні десятиліття стала важливим напрямком досліджень сучасних психологів. У цьому контексті працюють такі дослідники, як В. Астапов [1], О. Кузнецова [3], А. Шамне [11] та ін. Зокрема, О. Кузнецова на основі експериментальних даних доводить, що за високого рівня тривожності в юнацькому віці суттєво знижується можливість для її опредметнення, яка складається з уміння суб'єкта співвідносити тривожність із конкретними особистісними проблемами або соціальними ситуаціями (у тому числі й фрустраційними) і тим самим опосередковує стан дифузної напруги та значно послаблює можливості для адаптації [3].

У цьому аспекті виявляється цікавою думка психологів, які досліджують зміни сприймання феномену тривоги у разі зна-

чущих змін ступеня фрустрації. Тут тривога розглядається як чинник, що впливає на формування міжособистісних взаємовідносин індивіда, його ціннісних орієнтирів, уваги до власних емоційних переживань і їх проявів. У роботах української дослідниці А. Шамне робиться акцент на типології взаємозв'язків фрустраційних реакцій і тривожності саме у молодшому шкільному віці та на визначенні психологічних особливостей молодших школярів із підвищеним рівнем хвилювання і різними реакціями на фрустраційні ситуації [11]. Питання такого зв'язку в підлітків порушується у колективній монографії українських психологів Н. Токаревої, А. Шамне, Н. Макаренко, які по-новому розглянули проблему розвитку сучасного підлітка в системі психолого-педагогічного супроводу [10].

У контексті нашого дослідження саме особистісна тривожність постає як одна з детермінант виникнення фрустраційних станів. При цьому, мається на увазі тільки її деструктивна функція, оскільки ми підтримуємо думку низки авторів (М. Левітов, Ч. Спілбергер, К. Ізард та ін.), які стверджують, що за нормального рівня тривожність може виконувати важливу адаптивну функцію, а її наявність є обов'язковим елементом для життєдіяльності особистості, яка нормально інтегрується в суспільство. Однак її підвищений і високий рівень можуть, навпаки, носити патогенний характер і негативно впливати на розвиток і діяльність людини [4].

Особливо деструктивним є потенційний вплив тривожності на мотиваційну сферу – вона може безпосередньо шкодити процесу постановки мети, а, за словами А. Прихожан, вона має ще й власну спонукальну силу і стійкі форми реалізації у поведінці з переважанням в останніх компенсаторних і захисних механізмів [8]. Водночас незадоволення провідних потреб дитини може набувати гіпертрофованого характеру, що напряму пов'язано з реакціями на фрустраційні ситуації, у яких вона опинилася. Висока тривожність є показником суб'єктивного неблагополуччя особистості, для якої оточуючий світ видається ворожим [9]. У зв'язку з цим, серйозно ускладнюється процес правильної оцінки фрустраційної ситуації, ставлення до якої змінюється під впливом афекту і є чинником появи деструктивної поведінки [5].

У розробленій нами комплексній моделі структурно-динамічного підходу до розуміння фрустрації особистісні детермінанти (до яких ми відносимо і тривожність) впливають на відповід-

ну фрустраційну реакцію, що визначає появу стану фрустрації, часте повторення якого, в свою чергу, призводить до поглиблення негативної полярності тих особистісних якостей, які лежали в основі первинної реакції. Іншими словами, представлені вище психічні явища є взаємообумовленими: фрустрація впливає на тривожність, а тривожність – на фрустрацію [6].

Виклад основного матеріалу. Експериментальне дослідження проводилось на базі Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16 із залученням учнів різних вікових груп (молодші школярі, підлітки, юнаки). Загальна вибірка учнів, задіяних у дослідженні, склала 383 особи. Для визначення рівня тривожності було використано стандартизовану психодіагностичну методику «Тест шкільної тривожності Філліпса». Ця методика передбачена для роботи з учнями молодшого та середнього шкільного віку, однак у рамках представленого дослідження ми розширили зазначені вікові межі включно до раннього юнацького віку (шляхом адаптації та часткової модифікації окремих питань тесту). Для визначення типів і напрямків фрустраційних реакцій учнів було використано методику «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга (дитячий і дорослий варіанти тесту).

Інтерпретація психологічного змісту шкал тесту Філліпса дає змогу зробити висновок про якісне різноманіття переживання шкільної тривожності учнями різних вікових груп. Як бачимо з рис. 1, ступінь вираження параметрів тривожності учнів, у своїй більшості, коливається на межі низького й підвищеного рівнів (N = 383).

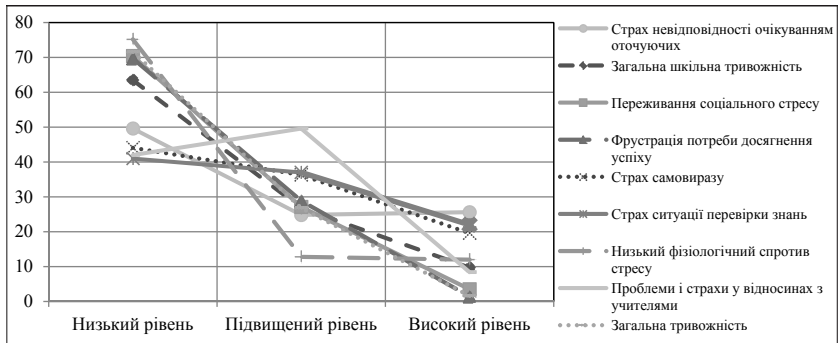


Рис. 1. Діаграма рівнів тривожності учнів різних вікових груп

Високі показники характерні для трьох шкал: «страх невідповідності очікуванню оточуючих» (25,6%), «страх ситуації перевірки знань» (22%) і «страх самовираження» (19,6%). Ці дані можуть свідчити про те, що учні з такими параметрами орієнтуються на значущість інших в оцінці своїх результатів, учинків і думок, їм притаманні сильні (часто негативні) переживання у разі виникнення ситуацій, пов'язаних із необхідністю саморозкриття і демонстрації власних здібностей і можливостей.

Аналіз кореляційних зв'язків між шкалами фрустрації та тривожності показав наявність додатних кореляцій між найбільш неконструктивним поєднанням фрустраційних реакцій учнів (E/ED) та такими шкалами тесту тривожності Філліпса, як «переживання соціального стресу» ($r = 0,316$ при $p < 0,05$), «загальна шкільна тривожність» ($r = 0,359$ при $p < 0,01$), «страх ситуації перевірки знань» ($r = 0,280$ при $p < 0,01$), «страх самовираження» ($r = 0,479$ при $p < 0,01$) та «загальна тривожність» ($r = 0,200$ при $p < 0,01$), які поєднуються з наявністю від'ємних кореляцій між потребою-наполегливими реакціями (визначаються одними з найконструктивніших) і такими шкалами, як «переживання соціального стресу» ($r = -0,389$ при $p < 0,05$) та «фрустрація потреби досягнення успіху» ($r = -0,407$ при $p < 0,01$).

У ході розподілу загальної вибірки учнів на групи (за віковою ознакою) нами були відзначені такі особливості: у молодших школярів усі три шкали мають доволі високі показники («страх самовираження» (24,6%), «страх ситуації перевірки знань» (35,4%), «страх невідповідності очікуванню оточуючих» (27,5%)), у молодших підлітків межу 20% перевищили тільки дві шкали («страх самовираження» (24%) і «страх ситуації перевірки знань» (21%)), а в групах старших підлітків та юнаків на перше місце за величиною показників вийшла тільки шкала «страх невідповідності очікуванню оточуючих» (старші підлітки – 29,7%, юнаки – 27,2%). Така статистика є наслідком вікових змін, що безпосередньо впливають на емоційний стан дитини, пов'язаний із процесом дорослішання і суттєвими особистісними змінами.

Для нашого дослідження було важливо простежити відмінності у ступенях вираження тривожності в учнів із різними профілями реагування на фрустраційні ситуації. Було встановлено, що майже за всіма шкалами тесту Філліпса показники рівня тривожності у групі учнів із переважанням неконструктивних реакцій на фрустраційні ситуації (рис. 2) є в рази вищими (приблизно

на 15–20%), ніж в учнів із переважанням конструктивних форм фрустраційного реагування. Наявність показників підвищеного рівня тривожності свідчить про те, що учні цієї групи більшість фрустраційних ситуацій сприймають як потенційно небезпечні, що і провокує відповідну реакцію самозахисного характеру. З іншого боку, високі показники за шкалами методики Філліпса можуть провокувати і реакції іншого типу – інтропунітивного, що виявляється у надмірному самозвинуваченні та зацикленні на почутті власної провини.

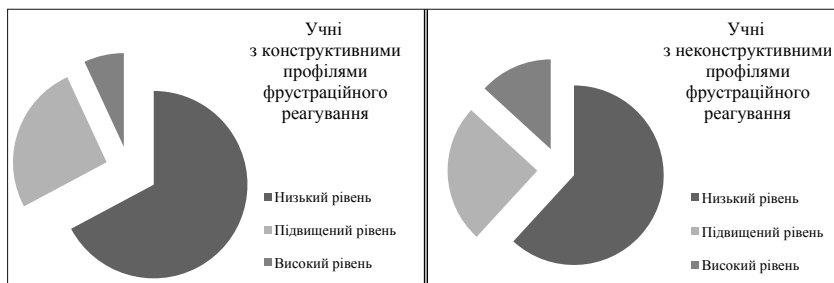


Рис. 2. Діаграма рівнів тривожності у групах учнів із переважанням конструктивних і неконструктивних профілів реакцій на фрустраційні ситуації

Детальніший аналіз рівня тривожності учнів різних вікових категорій (у групі учнів із переважанням неконструктивних профілів фрустраційного реагування) показав динаміку зменшення рівня тривожності у процесі дорослішання (молодші школярі – 50%, молодші підлітки – 43,8%, старші підлітки – 28,3%, юнаки – 28%). Виявлена тенденція може бути свідченням зменшення значущості показника тривожності при формуванні екстрапунітивного стилю реагування на фрустраційні ситуації з переходом від молодшого до старшого підліткового і раннього юнацького віку.

На другому етапі роботи зі статистичними даними було застосовано процедуру *факторного аналізу* з використанням методу верімакс-обертання головних компонент. У результаті – масив експериментальних даних був розбитий на структурні компоненти (фактори), які інтерпретувалися як причина спільної мінливості деяких вихідних параметрів фрустрації. Відповідно до поставлених завдань направлений факторний аналіз проводився окремо для кожної вікової вибірки учнів (молодші шко-

лярі, підлітки (молодші й старші), юнаки). Усього до цієї статистичної процедури було залучено 78 змінних, із яких у фінальну матрицю (після проведення кореляційного аналізу) увійшли тільки 65 (із них 8 направлені на визначення рівня тривожності за окремими параметрами методики Філліпса), що внаслідок ітерацій (молодші підлітки – 4, молодші школярі та старші підлітки – 5, юнаки – 6) розділилися на три (у вибірці учнів молодшого шкільного і підліткового віку) та чотири (у вибірці учнів раннього юнацького віку) фактори. У цій статті наводимо тільки дані, що стосуються взаємозв'язку рівня тривожності та фрустрації (всі інші параметри аналізуються в окремих публікаціях).

У *молодшому шкільному віці* ($N = 102$) «тривожно-інтернальний фактор» пояснив 10,3% дисперсії. Аналіз даних показав наявність у цієї вікової категорії прямого зв'язку між неконструктивними реакціями на фрустрацію і високим рівнем тривожності.

У вибірці учнів *молодшого підліткового віку* ($N = 100$) тривожність також увійшла до першого «особистісно-адаптаційного» фактора, який увібрав 28,2% дисперсії. Цей фактор показав наявність зв'язку між потребово-наполегливими реакціями на фрустрацію і тривожністю, самоставленням, особистісними рисами й адаптацією. У молодших підлітків (на відміну від молодших школярів) ці показники мають позитивну полярність. При цьому всі дані за шкалами тривожності представлені з від'ємним знаком, що свідчить про опосередкований зв'язок між конструктивними типами реакцій на фрустраційні ситуації і, відповідно, низьким рівнем тривожності учнів молодшого підліткового віку.

Факторна структура у *старших підлітків* ($N = 111$) також представлена трьома факторами, де параметри тривожності увійшли до «особистісно-адаптаційного» фактора, що пояснює 29,8% дисперсії даних. До цього фактора разом із тривожністю потрапили шкали всіх використаних у дослідженні методик у поєднанні з імпульсивним типом реакцій на фрустраційні ситуації (зі зворотним значенням $(-0,402)$). За своїм змістовним наповненням цей фактор більш наближений до показників молодших школярів, ніж молодших підлітків. Зокрема, він включив у себе високі показники тривожності (за всіма шкалами тесту Філліпса у діапазоні від 0,542 до 0,861).

На основі аналізу факторних навантажень можна говорити про те, що структура особистості старшого підлітка суттєво ускладнюється (порівняно з двома попередніми віковими гру-

пами), що безпосередньо впливає на особливості формування представленої вище моделі. Симптомокомплекс ознак першого фактора можна розглядати як прояв класичної підліткової кризи, що є результатом неправильного ставлення дорослих і суспільства загалом до особистості підлітка. Їм часто притаманне негативне ставлення до навчальної діяльності й учнівських обов'язків, безвідповідальність, низький самоконтроль, індивідуалізм та інші особистісні характеристики, що ускладнюють процес формування профілю фрустраційного реагування учнів цієї вікової категорії.

Розподіл змінних за факторними навантаженнями для учнів *раннього юнацького віку* ($N = 70$) представлений чотирифакторною моделлю. Відсоток дисперсії розподілився приблизно рівномірно між усіма факторами, зокрема перший фактор «три-возможно-екстернальний» увібрав 12,1% дисперсії даних. У цьому факторі абсолютно всі показники тривожності мають позитивне спрямування (у діапазоні від 0,576 до 0,923) у поєднанні з інтрапунітивно-самозахисним типом фрустраційних реакцій (0,454). Таке співвідношення психологічних характеристик провакують агресивні реакції на фрустраційні ситуації, що проявляються у формі засудження та звинувачення себе з явним домінуванням почуття провини та докорів сумління.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. У ході проведеного експериментального дослідження було встановлено, що тривожність відіграє значну роль у формуванні предикторної структури фрустраційних станів. У процесі факторизації даних було констатовано, що показники тривожності увійшли хоча б до одного з факторів у всіх чотирьох вибірках учнів. Однак їх вага залежно від типу і напрямку фрустраційного реагування змінювалася відповідно до полярності позитивного чи негативного знакового виразу. Перспективним напрямком дослідження є детальніше вивчення зв'язку тривожності та фрустраційних станів у розрізі тривалого лонгітюдного дослідження.

Список використаних джерел

1. Астапов В. М. Тревожность у детей / Валерий Михайлович Астапов. – Москва : ПЕРСЭ, 2008. – 160 с.
2. Зайцев Ю. А. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте / Ю. А. Зайцев, А. А. Хван. – Кемерово : Кузбасская государственная педагогическая академия, 2006. – 112 с.

3. Кузнецова О. В. Типы реакций на фрустрирующие ситуации при разном уровне личностной тревожности / О. В. Кузнецова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2007. – № 2. – С. 114–118.
4. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Николай Дмитриевич Левитов. – Москва : Просвещение, 1964. – 360 с.
5. Носенко Е. Л. Позитивні цінності як чинник особистісного розвитку суб'єктів навчання : монографія / Е. Л. Носов, Р. О. Труляев. – К. : Освіта України, 2014. – 192 с.
6. Прахова С. А. Психологічна природа, зміст та структура феномену фрустрації / С. А. Прахова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – 2015. – Т. 11. – С. 207–216.
7. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
8. Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний / А. О. Прохоров // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 2. – С. 5–17.
9. Ткаченко О. А. Наукове розуміння особистісного досвіду в контексті функціонування та розвитку особистості / О. А. Ткаченко // Актуальні проблеми психології в закладах освіти. – 2013. – № 3. – С. 15–21.
10. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2014. – 312 с.
11. Шамне А. В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці : [монографія] / А. В. Шамне. – Київ : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2015. – 488 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Astapov V. M. Trevozhnost' u detej / Valerij Mihajlovich Astapov. – Moskva : PERSJe, 2008. – 160 s.
2. Zajcev Ju. A. Trevozhnost' v podrostkovom i rannem junosheskom vozraste / Ju. A. Zajcev, A. A. Hvan. – Kemerovo : Kuzbasskaja gosudarstvennaja pedagogicheskaja akademija, 2006. – 112 s.

3. Kuznecova O. V. Typy reakcij na frustrirujushhie situacii pri raznom urovne lichnostnoj trevozhnosti / O. V. Kuznecova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. H. A. Nekrasova. – 2007. – № 2. – S. 114–118.
4. Levitov N. D. O psihicheskikh sostojanijah cheloveka / Nikolaj Dmitrievich Levitov. – Moskva : Prosveshhenie, 1964. – 360 s.
5. Nosenko E. L. Pozytyvni cinnosti jak chynnyk osobystisnogo rozvytku sub'ektiv navchannja : monografija / E. L. Nosov, R. O. Truljajev. – K. : Osvita Ukrai'ny, 2014. – 192 s.
6. Prahova S. A. Psihologichna pryroda, zmist ta struktura fenomenu frustracii' / S. A. Prahova // Aktual'ni problemy psihologii' : zb. nauk. pr. Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red. S. D. Maksymenka. – 2015. – T. 11. – S. 207–216.
7. Prihozhan A. M. Trevozhnost' u detej i podrostkov: psihologicheskaja priroda i vozrastnaja dinamika / A. M. Prihozhan. – Voronezh : Izdatel'stvo NPO «MODJeK», 2000. – 304 s.
8. Prohorov A. O. Smyslovaja reguljacija psihicheskikh sostojanij / A. O. Prohorov // Psihologicheskij zhurnal. – 2009. – T. 30. – № 2. – S. 5–17.
9. Tkachenko O. A. Naukove rozuminnja osobystisnogo dosvidu v konteksti funkcionuvannja ta rozvytku osobystosti / O. A. Tkachenko // Aktual'ni problemy psihologii' v zakladah osvity. – 2013. – № 3. – S. 15–21.
10. Tokareva N. M. Suchasnyj pidlitok u systemi psihologo-pedagogichnogo suprovodu : monografija / N. M. Tokareva, A. V. Shamne, N. M. Makarenko. – Kryvyj Rig, TOV VNP «INTERSERVIS», 2014. – 312 s.
11. Shamne A. V. Teorija ta praktyka psyhosocial'nogo rozvytku u pidlitkovo-junac'komu vici : [monografija] / A. V. Shamne. – Kyi'v : TOV VNP «Interservis», 2015. – 488 s.

Received February 27, 2018

Revised March 22, 2018

Accepted April 17, 2018

УДК 316.6

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.313-322

Н. Л. Руда

natik.rudaya5@gmail.com

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПОЛІТИЧНОГО ЛІДЕРСТВА

Ruda N. L. Stages of forming the motivation of political leadership / N. L. Ruda // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 313–322.

N. L. Ruda. Stages of forming the motivation of political leadership.

The attempt to comprehensive analysis of the dynamics of political leadership motivation is made in the article. It is considered the transformation of the specificity of the political actor's motivational sphere during three stages of forming its motivation. It is determined that at the first stage – the stage of the political leadership's motivation conception – the motivational sphere of a politician is characterized by the dominance of the motive for achieving success, the motives of power and control, and the motive of affiliation. The motivational new formation of this stage can be marked as «the primary» motivation of political leadership. The specifics of the second stage of the motivation of political leadership – the stage of its functioning – are revealed. It has the personality's orientation on itself and the relationship with others, the motive for receiving approval, the motive for avoiding failure and the utilitarian motive. The motivational new formation of this stage is political consistency – a complex of stable, formed motives and behavioral reactions that ensure the daily work of a political actor in the political system. The analysis of the third stage of the motivation of political leadership – the stage of its development – is characterized by supersituative activity, the predominance of the aspiration to solve strategic tasks, the adoption of non-conformal political decisions for the high purpose, the increase of the experience of own responsibility, the dominance of the focus on the task. It is noted that these stages can occur in the indicated sequence, as well as exist independently of each other. It is also noted that at each stage of political leadership motivation there is a certain selection of people who want to become a political leader. It is stated that the formation and maturation of the motivation of political leadership is a complex multilevel process.

Key words: political leadership, motivation of political leadership, dynamics of motivation, stages of motivation, formation of motivation, organization of motivation, development of motivation, motivational formations.

Н. Л. Руда. Етапи формування мотивації політичного лідерства. У статті здійснено спробу комплексного аналізу динаміки мотивації політичного лідерства. Розглянуто трансформацію специфіки мотиваційної сфери політичного актора впродовж трьох етапів формування його мотивації. Визначено, що на першому етапі – етапі виникнення мотивації політичного лідерства – мотиваційна сфера політика характеризується домінуванням мотиву досягнення успіху, мотивів влади та контролю, кратичних мотивів і мотиву афіліації. Мотиваційне новоутворення цього етапу можна позначити як «первинну» мотивацію політичного лідерства. Розкрито специфіку другого етапу мотивації політичного лідерства – етапу її функціонування. Йому притаманні зорієнтованість особистості на себе та на стосунки з оточуючими, мотив отримання схвалення, мотив уникнення невдачі й утилітарний мотив. Мотиваційним новоутворенням цього етапу визначено політичну конформність – комплекс сталих, сформованих, стабільних мотивів і поведінкових реакцій, що забезпечують щоденну роботу політичного актора в політичній системі. Представлено аналіз третього етапу мотивації політичного лідерства – етапу її розвитку – який характеризується надситуативною активністю, переважанням прагнення розв’язання стратегічних задач, ухваленням нонконформних політичних рішень заради високої мети, збільшенням переживання власної відповідальності, домінуванням спрямованості на завдання. Зауважено, що окреслені етапи можуть наставати як у зазначеній послідовності, так і можуть існувати відносно незалежно один від одного. Також указано, що на кожному етапі мотивації політичного лідерства відбувається певна селекція бажаних стати політичним лідером. Констатовано, що формування і дозрівання мотивації політичного лідерства є складним багаторівневим процесом.

Ключові слова: політичне лідерство, мотивація політичного лідерства, динаміка мотивації, етапи мотивації, становлення мотивації, формування мотивації, розвиток мотивації, мотиваційні новоутворення.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Демократизація Української держави, її інтеграція у європейський простір передбачає значне вдосконалення інституту політичного лідерства у нашій країні. Реальність свідчить, що до влади прийшли як уже відомі суспільству лідери з партійно-державної номенклатури, так і нові національно-патріотичні лідери (активісти Революції гідності, волонтери, польові командири з АТО). Інтерес суспільства та науки до особистості політичних лідерів зростає саме у кризові періоди державотворення, оскільки саме в такі часи багато політичних лідерів прагнуть утвердитися та самореалізуватися у політиці.

В одного і того ж політичного лідера характеристики мотивації реалізації лідерської діяльності можуть бути якісно різними на різних етапах його політичного шляху. Отже, мотивація політичного лідерства – це доволі динамічний феномен, і адекватно вивчати його можна лише в динаміці. Водночас різноманітні трансформації мотивації політичного лідерства є не випадковими, а закономірними, зумовленими взаємодією з групами та соціальними ситуаціями цієї взаємодії. Не можна дати цілісне уявлення про мотивацію політичного лідерства, якщо схарактеризувати її особливості на певному етапі її вияву. Отже, лише вивчення мотивації політичного лідерства на всіх етапах її становлення дасть змогу цілісно описати цей феномен.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання цієї проблеми. Аналіз наукових праць свідчить, що в них розглядалися особливості становлення, формування і розвитку політичного лідерства як інституції громадянського суспільства [9]. Лідерство характеризується як процес трансформації, який призводить до прогресивної реорганізації, що закінчується вищим рівнем розвитку [9]. Отже, здійснено аналіз розвитку особистості лідера, проте не акцентовано увагу саме на розвитку його мотиваційної сфери.

Окрім аспекти аналізу специфіки саме мотиваційної сфери власне у політичних діячів на певних етапах їх політичної діяльності зустрічаємо у роботах О. С. Косолкіна, Г. Г. Дилигенського, Г. В. Циганенко, А. О. Лісневської [2; 3; 4; 7]. Так, розкрито мотивацію політичної активності сучасної молоді та її участі у політичних організаціях [7]. Описано певні особливості мотивації на етапі пристосування політичного діяча до повсякденної політичної діяльності [2]. Охарактеризовано поняття готовності до лобювання у парламентарській діяльності [3]. Розкрито вплив соціального контексту на поведінку політичного актора та його сприймання електоратом [6]. Особливості мотивації особистості лідера на вищому етапі її розвитку вивчено у роботах А. Маслоу [8].

Проаналізовано динаміку мотиваційної сфери особистості залежно від її професійного спрямування (на прикладі працівників правоохоронної сфери) [5].

Отже, як свідчить аналіз наукових праць, досі не було спроби здійснити комплексний науковий аналіз динаміки мотиваційної сфери саме політичних акторів.

Мета статті – розкрити основні етапи та новоутворення у формуванні мотивації політичного лідерства, що є найбільш типовими і закономірними для сучасного політичного лідера.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Мотивація політичного лідерства є складним феноменом, що формується і розвивається впродовж усього життя політичного діяча та характеризується певною динамікою. Процесуальність мотивації політичного лідерства, згідно авторської концепції, реалізується впродовж трьох етапів: її виникнення, функціонування і розвитку. Ці етапи визначають динаміку мотивації політичного лідерства.

Доцільно розглянути не лише динаміку мотивації політичного лідерства, а й мотиваційні новоутворення, що є її результатом. Вони є відносно стабільними і визначають певні диспозиції особистості у політичній діяльності, особливості її політичної активності.

Так, *виникнення мотивації політичного лідерства* закономірно пов'язано переважно з юнацьким – молодим віком. Юнацький вік може стати вирішальним у формуванні політичної свідомості та подальшої активності суб'єкта, оскільки політична соціалізація на цьому етапі характеризується високим рівнем інтенсивності. Події, які переживає і осмислює молода людина в цьому віці, стають базовими детермінантами ціннісних диспозицій, що можуть впливати на формування особистісних чинників схильності до участі в організаціях політичного спрямування. Мотивація стати лідером (політичним лідером зокрема) осмислюється і вперше серйозно формується саме у цей віковий період, і часто виступає як характерна риса становлення особистості. Саме тому серед юнаків і молоді закономірно більше людей із вираженою (хоча і незрілою) мотивацією політичного лідерства, ніж серед людей зрілого або похилого віку. Але з них реальної реалізації мотивації політичного лідерства у політичній діяльності досягають далеко не всі.

У цей період в ієрархії мотивів домінують декілька з них. Мотив досягнення успіху спонукає молоду людину замислитися над тим, як стати успішною у сьогоденній реальності. Мотиви влади та контролю спрямовують юнака зорієнтуватися на такі види діяльності, які нададуть йому змогу керувати людьми, посісти домінуючу позицію. Кратичні мотиви є виявом базової людської потреби у владі та контролі зовнішніх подій, що впливають на життя. І хоча кратичні мотиви можуть бути реалізовані

й в інших сферах (скажімо, у науці, бізнесі, релігії тощо), все ж таки політика є, перш за все, тією сферою діяльності, де їх можна реалізувати максимально. Потреба в афіліації виявляється у намаганні молодого людини враховувати думки оточуючих заради того, щоб бути приналежною до певної соціальної групи, адже лише у групі можна реалізувати свої лідерські амбіції.

Наприкінці етапу становлення мотивації політичного лідерства формується мотиваційне новоутворення, яке можна назвати первинною мотивацією політичного лідерства. Вона носить на собі відбиток специфіки політичної соціалізації особистості у юнацькому – молодому віці. Таку мотивацію характеризують юнацький максималізм у постановці політичних цілей (прагнення докорінно змінити світ на краще); політичний радикалізм; наявність чималої кількості політичних ілюзій та ідеалізацій (які можуть стосуватися політичних постатей, політичних доктрин і вчень, моделей політичного чи економічного розвитку). Первинну мотивацію політичного лідерства вирізняє певна схильність до героїчної поведінки в ході гострої політичної боротьби (тоді як досвідченіший політик схильний уникати загострень, радше виявляє готовність до компромісів, ніж героїзм). Водночас характерними рисами мотивації політичного лідерства на цьому етапі є нестійкість, незрілість, виражене емоційне забарвлення, що поєднується з виявом мотивів афіліації (визнання), контролю, домінування, досягнення успіху.

Наступний етап – *функціонування мотивації політичного лідерства* – пов'язаний із залученням людини до політичної діяльності й відбувається, зазвичай, за умов її вступу до політичної або громадсько-політичної організації (або різних форм формальної чи неформальної участі у її роботі). На відміну від попереднього етапу, тепер політична активність, що часто має спонтанний характер, перетворюється на систематичну роботу. Ця робота виконується регулярно і передбачає конкретні цілі, особливості, обмеження, терміни виконання тощо. Регулярними стають також контакти з колегами по організації. Молодий політик починає працювати у команді. Він потрапляє у специфічне ціннісне середовище, яке регламентує його політичні та ціннісні орієнтації. Він змушений перейняти правила і норми, як формальні, так і неформальні.

Ефективною адаптація потенційного політичного лідера до нового соціального середовища буде лише за умови максимального співпадіння його індивідуальної мотивації з мотивацією ко-

манди, у якій він працює, – саме це дуже часто змушує молодих політичних лідерів відмовитися від власної ідеологічно-ціннісної спрямованості мотивації та зайняти більш конформістську мотиваційну позицію.

На цьому етапі ідеологічна спрямованість суттєво поступається утилітарній спрямованості мотивації. Усе це суперечить попередньому політичному ідеалізму і максималізму. Молодий політичний лідер змушений піти на моральний компроміс заради того, щоб стати членом команди. Це призводить до спрямованості політичної діяльності лідера на підтримання статус-кво. Зовнішня мотивація переважає над внутрішньою. На етапі «функціонування» мотивації політичного лідерства в особистості домінує спрямованість на себе та на стосунки з оточуючими. Отже, на цьому етапі до мотивації політичного лідерування додаються мотив отримання схвалення з боку оточуючих, мотив уникнення невдачі й утилітарний мотив. Мотиваційним новоутворенням цього етапу є політична конформність – комплекс сталих, сформованих, стабільних мотивів і поведінкових реакцій, що забезпечують щоденну роботу політичного актора в політичній системі. Навіть на цьому етапі становлення мотивація політичного лідерства не завжди реалізується у безпосередньому лідерстві й може бути латентною.

Розвиток мотивації політичного лідерства пов'язаний зі справжньою реалізацією людини як лідера у політичній сфері. «Розвиток» мотивації політичного лідерства характеризується тим, що особистість виявляє себе у надситуативній активності, переважанні прагнення розв'язання стратегічних задач, ухваленні нонконформних політичних рішень заради високої мети, збільшенні переживання власної відповідальності, домінуванні спрямованості на завдання. Етап «розвитку» мотивації політичного лідерства схожий на початковий етап становлення мотивації (за його ідеологічною забарвленістю), але особистість політичного лідера є більш зрілою, а мотивація політичного лідерства вже виявляється на більш усвідомленому рівні. Мотиваційним новоутворенням цього етапу є мотивація політичної самоактуалізації.

Водночас слід зауважити, що етапи можуть наставати як у зазначеній послідовності, так і можуть існувати відносно незалежно один від одного. Наприклад, обдарований політичний лідер навіть у юності вже може виявляти риси політичної зрілості, бачити масштабні стратегічні задачі, бути готовим до дорослої

лідерської діяльності. Натомість деякі люди з вираженою мотивацією політичного лідерства можуть назавжди залишатися в ситуації первинної, незрілої мотивації політичного лідерства і бути не готовими до лідерства, незважаючи на постійно здійснюваний ними пошук (переходи з однієї політичної партії до іншої, приєднання до різних груп тощо). Етапи, які є закономірно послідовними, на практиці можуть інколи мінятися місцями (так, скажімо, відносно зріла мотивація внаслідок фрустрації у сфері політичної діяльності може деградувати до попереднього етапу). Отже, можемо констатувати, що формування і дозрівання мотивації політичного лідерства є складним багаторівневим процесом, який поділяється на субординантні процеси.

Також слід зазначити, що на кожному етапі мотивації політичного лідерства відбувається певна селекція бажаних стати політичним лідером. Серед усіх бажаних займаються політичною діяльністю та посісти лідерські позиції далеко не всі йдуть у реальну політику й досягають лідерських позицій. Тому потенційна мотивація політичного лідерства може так і залишитися на рівні потенцій і бажань. Навіть якщо вона і стане актуальною мотивацією – й актор розпочне активну діяльність на політичному поприщі – це не гарантує, що він обов'язково досягне рівня самоактуалізації та в його мотивації відбудуться трансформації щодо розвитку мотивації його політичного лідерства. Отже, якщо етапи «виникнення» та «функціонування» мотивації політичного лідерства проходять усі політичні лідери, то етапу «розвитку» мотивації досягають лише окремі з них.

Висновки і перспективи подальших розвідок із цього напрямку. Процесуальність мотивації політичного лідерства реалізується впродовж трьох етапів: її виникнення, функціонування і розвитку. Ці етапи визначають динаміку мотивації політичного лідерства.

Перший етап – виникнення мотивації політичного лідерства. В ієрархії мотивів домінують такі: мотив досягнення успіху, мотиви влади та контролю, кратичні мотиви, мотив афіліації. Наприкінці етапу становлення мотивації політичного лідерства формується мотиваційне новоутворення, яке можна назвати первинною мотивацією політичного лідерства.

Наступний етап – функціонування мотивації політичного лідерства – пов'язаний із залученням людини до політичної діяльності. На цьому етапі до мотивації політичного лідерства додаються мотив отримання схвалення з боку оточуючих, мотив

уникнення невдачі й утилітарний мотив. Ідеологічна спрямованість суттєво поступається утилітарній спрямованості мотивації. Зовнішня мотивація переважає над внутрішньою. Мотиваційним новоутворенням цього етапу є політична конформність.

Розвиток мотивації – наступний етап мотивації політичного лідерства – пов’язаний зі справжньою реалізацією людини як лідера у політичній сфері. Особистість виявляє себе у надситуативній активності, переважанні прагнення розв’язання стратегічних задач, ухваленні нонконформних політичних рішень заради високої мети, збільшенні переживання власної відповідальності, домінуванні спрямованості на завдання. Мотиваційним новоутворенням цього етапу є мотивація політичної самоактуалізації.

До того ж слід зазначити, що на кожному етапі мотивації політичного лідерства відбувається певна селекція бажаючих стати політичним лідером. Зазначені етапи можуть наставати як у зазначеній послідовності, так і можуть існувати відносно незалежно один від одного. Отже, можемо констатувати, що формування і дозрівання мотивації політичного лідерства є складним багаторівневим процесом.

Список використаних джерел

1. Бендас Т. В. Психология лидерства : учеб. пособие / Татьяна Владимировна Бендас. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
2. Дилигенский Г. Г. Социально-политическая психология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Герман Германович Дилигенский. – М. : Наука, 1994. – 304 с.
3. Косопкин А. С. Психологические особенности лоббирования в парламентской деятельности : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.12 «Политическая психология» / Александр Сергеевич Косопкин. – М. : РАГСППРФ, 1997. – 192 с.
4. Лісневська А. О. Психологічні чинники політичної активності молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.11 «Політична психологія» / Алла Олексіївна Лісневська ; НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К., 2010. – 20 с.
5. Панченков Е. Ю. Динамика мотивационной сферы сотрудников правоохранительных органов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Евгений Юрьевич Панченков ; Дальневосточный гос. ун-т путей сообщения. – Хабаровск, 2005. – 20 с.

6. Шестопа́л Е. Б. Политическое лидерство в новых условиях: смена парадигмы восприятия / Елена Борисовна Шестопа́л // Полис. – 2013. – № 3. – С. 47–57.
7. Циганенко Г. В. Чинники схильності молоді до участі в політичних організаціях / Галина Валентинівна Циганенко // Соціальна психологія. – 2007. – № 3. – С. 47–57.
8. Хэлворсон Х. Г. Психология мотивации. Как глубинные установки влияют на наши желания и поступки / Хайди Грант Хэлворсон, Тори Хиггинс ; пер. с англ. М. Мацковской. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 272 с.
9. Bass В. М. From transcendent to transformational leadership: Learning to share the vision / В. М. Bass // Organizational Dynamics. – 1990. – Vol. 18 (3). – P. 19–31.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bendas T. V. Psihologija liderstva : ucheb. posobie / Tat'jana Vladimirovna Bendas. – SPb. : Piter, 2009. – 448 s.
2. Diligenskij G. G. Social'no-politicheskaja psihologija : ucheb. posobie dlja vyssh. ucheb. zavedenij / German Germanovich Diligenskij. – M. : Nauka, 1994. – 304 s.
3. Kosopkin A. S. Psihologicheskie osobennosti lobbirovaniya v parlamentskoj dejatel'nosti : dis. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.12 «Politicheskaja psihologija» / Aleksandr Sergeevich Kosopkin. – M. : RAGSPPRF, 1997. – 192 s.
4. Lisnevs'ka A. O. Psychologichni chynnyky politychnoi' aktyvnosti molodi : avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.11 «Politychna psihologija» / Alla Oleksii'vna Lisnevs'ka ; NAPN Ukrai'ny, In-t soc. ta polit. psihologii'. – K., 2010. – 20 s.
5. Panchenkov E. Ju. Dinamika motivacionnoj sfery sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, psihologija lichnosti, istorija psihologii» / Evgenij Jur'evich Panchenkov ; Dal'nevostochnyj gos. un-t putej soobshhenija. – Habarovsk, 2005. – 20 s.
6. Shestopal E. B. Politicheskoe liderstvo v novyh uslovijah: smena paradigmy vosprijatija / Elena Borisovna Shestopal // Polis. – 2013. – № 3. – S. 47–57.
7. Cyganenko G. V. Chynnyky shyl'nosti molodi do uchasti v politychnyh organizacijah / Galyna Valentynivna Cyganenko // Social'na psihologija. – 2007. – № 3. – S. 47–57.
8. Hjelvorson H. G. Psihologija motivacii. Kak glubinnye ustanovki vlijajut na nashi zhelanija i postupki / Hajdi Grant Hjelvorson.

son, Tori Higgins ; per. s angl. M. Mackovskoj. – М. : Mann, Ivanov i Ferber, 2014. – 272 s.

9. Bass B. M. From transcendent to transformational leadership: Learning to share the vision / B. M. Bass // *Organizational Dynamics*. – 1990. – Vol. 18 (3). – P. 19–31.

Received March 6, 2018

Revised March 28, 2018

Accepted April 23, 2018

УДК 159.98:[616.379-008.64+616.322-022]-053.2/5

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.322-334

Л. М. Руденко

lilianic1962@gmail.com

Т. М. Осадча

osadchatn@gmail.com

Ю. В. Гавриленко

yesyur69@gmail.com

Психологічний супровід дітей, хворих на цукровий діабет I типу і хронічний тонзиліт

Rudenko L. M. Psychological support for children with diabetes mellitus type 1 and chronic tonsillitis / L. M. Rudenko, T. M. Osadcha, Y. V. Havrylenko // *Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva*. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 322–334.

L. M. Rudenko, T. M. Osadcha, Y. V. Havrylenko. Psychological support for children with diabetes mellitus type 1 and chronic tonsillitis. The article is devoted to the study of mental disorders, namely emotional-volitional, in children with severe somatic disease – type 1 diabetes mellitus (DM-1) and associated pathology – chronic tonsillitis (CT). It is noted that CT and DM-1 mutually aggravate the flow of each other, which further contributes to the depletion of the central nervous system, asthenization

L. M. Rudenko – the scientific contribution of the co-author is 30% ,

T. M. Osadcha – the scientific contribution of the co-author is 40% ,

Y. V. Havrylenko – the scientific contribution of the co-author is 30% .

of the body and violations of basic mental functions. It is noted that untimely identified and corrected emotional disturbances in early school-age children contribute to the further development in adolescence of more severe mental disorders, such as: depression, psychopathy, accentuation of character, etc.

With the help of diagnostic techniques that were used in the category of children we studied, it is found that children with diabetes mellitus and CT existence of emotional disorders (aggression, anxiety, exhaustion, fears) have a negative effect on the course of the underlying disease. It is noted that in order to level or diminish the manifestations of emotional disturbances in children suffering from DM-1 and CT it is necessary to apply adapted psychological methods of correction. For this purpose, a psycho-correction program was developed, the effectiveness of which was checked and analyzed 1 year after the repeated psychodiagnostic examination of patients. It was noted that after psychocorrection in children a sense of fear, aggression, anxiety, exhaustion have been decreased, and in some children, they have been leveled out. It is noted that the corrective work with children will contribute to the less aggressive course of DM-1 and CT and facilitate adaptation of children in society.

Key words: emotional-volitional disorders, diabetes mellitus, chronic tonsillitis, psychological methods of correction.

Л. М. Руденко, Т. М. Осадча, Ю. В. Гавриленко. Психологічний супровід дітей, хворих на цукровий діабет I типу і хронічний тонзиліт. Статтю присвячено вивченню емоційно-вольових порушень у дітей із тяжким соматичним захворюванням – цукровим діабетом I типу (ЦД-1) та супутньою патологією – хронічним тонзилітом (ХТ). Зазначено, що ХТ і ЦД-1 взаємно обтяжують перебіг один одного, що більше сприяє виснаженню центральної нервової системи, астенизації організму та порушенню основних психічних функцій. У статті зазначено, що несвоєчасно виявлені та кориговані емоційні порушення у дітей молодшого шкільного віку сприяють розвитку в підлітковому віці ще тяжчих психічних порушень, таких як: депресії, психопатії, акцентуації характеру тощо.

За допомогою діагностичних методик, застосованих нами у дослідженні, виявлено, що у дітей, хворих на ЦД-1 і ХТ, існують емоційні порушення (агресія, тривожність, виснаження, страхи), які негативно впливають на перебіг основного захворювання. Зазначено, що з метою нівелювання чи зменшення проявів емоційних порушень у дітей, хворих на ЦД-1 і ХТ, необхідно застосовувати адаптовані психологічні методи корекції. З цією метою було розроблено психокорекційну програму, дієвість якої перевіряли й аналізували через один рік після повторного психодіагностичного обстеження хворих. Показано, що після психокорекції у дітей зменшились, а у деяких нівелювалися відчуття страху, агресії, тривожності, виснаженості. Зазначено, що проведена

корекційна робота з дітьми сприятиме менш агресивному перебігу ЦД-1 і ХТ і полегшить адаптацію дітей у соціумі.

Ключові слова: емоційно-вольові порушення, цукровий діабет, хронічний тонзиліт, психологічні методи корекції.

Постановка проблеми. Порушення емоційної сфери у дітей молодшого шкільного віку з ЦД-1 і ХТ у подальшому може стати причиною розвитку в підлітковому віці психопатії, акцентуації характеру, депресивних станів і тим самим погіршити перебіг основного захворювання. Своєчасна комплексна допомога фахівців (лікарів, соціальних працівників, психологів) сприятиме нівелюванню чи зменшенню проявів цих станів. Найчастіше емоційні порушення у дітей молодшого шкільного віку проявляються у вигляді агресії, страхів, відчуття незахищеності, тривожності, є найрозповсюдженішою формою психічної декомпенсації. Чим раніше виявлені ці патологічні прояви і своєчасно розпочата корекційна робота, тим позитивнішими будуть очікувані результати.

Аналіз актуальних досліджень. ЦД-1 у дитячому віці є нагальною проблемою сьогодення, вивченням якої займаються фахівці різних галузей (лікарі, психологи, соціальні працівники тощо). При ЦД-1 спостерігається низка супутніх патологій органів і систем, у тому числі хронічні захворювання лімфоепітеліальних структур глотки (ХЗЛСГ), серед яких найпоширенішим є ХТ. Серед дітей, хворих на ЦД-1 ($n = 707$), які були обстежені упродовж 2013–2017 років у ендокринологічному відділенні НДСЛ «Охматдит» і міському ендокринологічному відділенні ДКЛ № 6 м. Києва, було встановлено наявність ХЗЛСГ у 424 дітей, серед яких у 238 пацієнтів (33,6%) діагностовано ХТ [2].

Наявність у пацієнта ХТ і ЦД-1 взаємно обтяжують перебіг один одного, а саме: загострення ХТ, яке досить часто потребує антибактеріального лікування, сприяє тяжчому перебігу основного захворювання з підвищенням рівня показника тяжкості перебігу ЦД-1 – гліколізованого гемоглобіну (HbA_{1c}) та виникненням кетоацидозу, що призводить до порушення гомеостазу в організмі, яке позначається на значному погіршенні якості життя пацієнтів.

За наявності ЦД-1 у пацієнтів відзначаються характерні зміни в лімфоепітеліальному глотковому кільці (ЛЕГК), а саме піднебінних мигдаликах (ПМ), які є основним органом лімфоепітеліального глоткового кільця Вальдеєра – Пирогова. Ці зміни у

ПМ пацієнтів дали змогу визначити на основі вивчення клініко-лабораторних даних при ХЗЛСГ у дітей, хворих на ЦД-1, доцільність виділення безангінозної форми ХТ, яка має істотний вплив на загальний стан пацієнтів. Специфічний мікробний склад ПМ, недостатність функції лакуарного апарату мигдаликів із вираженими порушеннями мікроциркуляторного русла в слизовій оболонці та тканинах при ХТ у дітей, хворих на ЦД-1, указують на необхідність ранньої діагностики й ефективного комплексного лікування цієї патології [1].

Ураховуючи, що ЦД-1 – системне порушення, за якого уражуються не тільки ендокринна система, а й ЦНС, зорова, опорно-рухова тощо, та наявність коморбідних хронічних захворювань, таких як ХТ, то це свідчить про те, що діти потребують комплексного обстеження, відповідного лікування та реабілітації.

Загальновідомо, що ЦД-1 – це інвалідизуюче захворювання, а тяжкість його перебігу, тривалість лікування, супутні патології, часті перебування дитини у лікувальних закладах тощо є причиною розвитку і психічних порушень. Тому діти з таким захворюванням потребують не тільки лікувальних, а й реабілітаційних (корекційних) заходів, а саме психологічної допомоги з метою відновлення чи покращення психічних функцій.

Слід зазначити, що будь-яке соматичне захворювання – це психотравма для пацієнта, що переживається та осмислюється і в подальшому впливає на його емоційний стан. При всіх хронічних соматичних захворюваннях, різної тяжкості й тривалості, внутрішню картину хвороби характеризують такі особливості, що позначаються на емоційному рівні, як тривога, страхи, образливість, дратівливість, емоційна нестійкість, депресивні стани. Розвитку порушень емоційно-вольової сфери сприяє астения, що знижує загальний тонус організму [3].

Уперше для дослідження емоційно-особистісної сфери дітей молодшого шкільного віку, хворих на ЦД-1, був застосований опитувальний лист Т. Ахенбаха, який дав змогу виявити інтернальні проблеми, які проявляються в замкнутості, тривожності, інші внутрішні симптоми психологічного неблагополуччя і екстернальні проблеми, що виражаються в агресивності, девіантній поведінці тощо.

Слід зазначити, що на ранніх стадіях захворювання на ЦД-1 може розвинути психоендокринний синдром, а в разі його прогресування можуть спостерігатися тяжчі порушення психічних функцій, що торкаються всіх сторін особистості.

Як показує досвід, у дітей, хворих на ЦД-1, яким не проводилась психокорекція, існуючі емоційні порушення (тривога, депресія, страхи) сприяють прогресуванню захворювання та продовжують реабілітаційний період. Також психокорекція необхідна для того, щоб у подальшому у них не розвинулись психопатії, акцентуації характеру, іпохондричний синдром, які ще більше можуть ускладнювати перебіг основного захворювання та погіршувати адаптацію в соціумі.

Тому питання, яким чином зменшити або навіть нівелювати вищезначені стани у дітей, є актуальними в умовах сьогодення. З цією ціллю ми розробляли та використовували програми для дітей залежно від ступеня прояву цих порушень.

Мета нашої статті – виявити емоційні порушення у дітей, хворих на ЦД-1 і ХТ, шляхом застосування психодіагностичних методик і порівняти отримані нами результати після впровадження адаптованих психологічних методів корекції для нівелювання чи зменшення проявів психічних порушень із подальшим аналізом даних через один рік після застосування запропонованої програми.

Матеріал і методи дослідження. У нашому дослідженні брали участь діти, хворі на ЦД-1 і ХТ, віком 7–12 років, які перебували на лікуванні в ендокринологічному відділенні НДСЛ «Охматдит».

У сучасній психології існує безліч методів і методик для виявлення емоційних порушень у дітей. Нами було застосовано метод спостереження, бесіди, методу вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга, проєктивні методики «Кактус» і «Неіснуюча тварина». Застосування цих методів суттєво підвищує ступінь обґрунтованості дослідження та дає підставу верифікації отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. Актуальність дослідження та виявлення емоційних порушень у досліджуваних нами дітей сприяє створенню на основі діагностичних даних психокорекційної методики, спрямованої на зменшення чи нівелювання вищезначених станів у дітей.

Термін «психологічна корекція» використовується у віковій психології та психологічній допомозі не тільки дітям із психофізичними порушеннями, а й із нормальним психічним розвитком. Тому корекційний вплив має бути спрямований на виправлення дефектів розвитку, створення оптимальних можливостей та умов для психічного розвитку здорової дитини [4]. У процесі

здійснення психотерапевтичного впливу на дитину необхідно знайти засоби психокорекції, які б були дієвими саме для цієї вікової категорії з урахуванням особистісних, а в нашому випадку і клінічних особливостей дитини.

Діти, хворі на ЦД-1 і ХТ, проходять стаціонарне обстеження в ендокринологічному відділенні 1 раз на 3–6 місяців чи 1 раз на 9–12 місяців. Застосувавши метод спостереження, бесіди до цієї категорії пацієнтів, нами було виявлено, що у дітей молодшого та середнього шкільного віку присутні психологічні порушення, і найбільш виражені вони в емоційно-вольовій сфері. Проаналізувавши літературні джерела та провівши обстеження дітей, старших 12 років, нами було встановлено, що вони мають межові психічні порушення (акцентуації характеру, депресивний синдром, психопатії тощо), які з часом можуть перерости в глибокі психічні розлади. Із метою подальшого попередження розвитку вищезазначених станів (тяжчих психічних порушень) у дітей молодшого та старшого шкільного віку, ми проводили корекційну роботу з хворими дітьми саме цієї вікової категорії.

Провівши клініко-лабораторне і діагностичне обстеження 152 дітей віком 7–12 років, хворих на ЦД-1 і ХТ, було виявлено, що 94 дитини мають психологічні порушення (агресія, тривожність, виснаження, страхи тощо), що становило 61,8% від загальної кількості обстежуваних нами дітей. Використовувались діагностичні методики, які логічно доповнювали одна одну, могли легко застосовуватись у лікувальних закладах, адаптовані для дітей цієї вікової категорії, а саме: методика вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга, проєктивні методики «Кактус» і «Неіснуюча тварина».

Проаналізувавши отримані результати обстежених дітей, дійшли висновку про необхідність застосування психокорекції до цієї категорії дітей. Позитивна динаміка від психокорекції можлива у тому випадку, якщо є взаємозв'язок між психологом, педагогом і дітьми та їхніми батьками.

Для перевірки ефективності запропонованої програми діти, які брали участь в обстеженні, були поділені на дві групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). До ЕГ увійшло 45 дітей, які активно залучалися до роботи, і завдання, які їм пропонувалися, ставилися з урахуванням особистості загалом. Застосовували як індивідуальну, так і групову корекційну роботу. Перевагу надавали індивідуальній психокорекції, оскільки вона

комплексно впливає на інтелектуальну, поведінкову й емоційну сфери дитини.

Робота з дітьми цієї вікової категорії починалася з індивідуальних корекційних занять тривалістю 15–20 хв. Заняття проводилися 2–3 рази на тиждень, а за необхідності (часті пропуски занять, високий рівень агресивної поведінки) їх кількість збільшувалася. Програма починалася з проведення індивідуальних занять (25–30 занять, 1–2 рази на тиждень). Індивідуальні заняття продовжувалися 2–3 місяці. Після цього залучали дітей у групи для проведення групових занять, які тривали 30–40 хв, 1–2 рази на тиждень (кількість дітей у групі 4–5). Тривалість психокорекційної програми була розрахована на один рік.

У випадках, коли дитина категорично відмовлялася працювати в групі, або з якихось причин її робота в групі була неможливою (високий рівень тривожності, патологічний страх, виражена загальмованість, високий рівень агресивної поведінки), початок групових занять відкладався. Кожне заняття складалося з трьох частин: організаційно-підготовчої, основної і заключної. Організаційно-підготовча частина передбачала створення робочої атмосфери, зосередження уваги дітей на занятті. У доступній формі пояснювалася мета заняття, виконувалися окремі вправи на релаксацію. Основна частина передбачала виконання запланованих ігор, вправ, завдань, спрямованих на краще усвідомлення тих чи інших емоційних реакцій і станів. У ігровій формі в змодельованих ситуаціях відбувалося формування у дітей адекватного реагування. Заключна частина передбачала виконання окремих вправ на релаксацію, зняття емоційного збудження, обговорення того, що не сподобалося і не вдалося виконати. При груповій психокорекції виконувалися завдання на групову інтеграцію та психорегулюючі вправи.

У лікувальних закладах ми використовували методи арт-терапії (ізотерапія, музикотерапія, ігротерапія, аплікація, ліплення тощо) з дітьми, хворими на ЦД-1 і ХТ, у яких спостерігалися емоційні порушення. Діти, які довготривало (до 1 місяця) перебували в ендокринологічному відділенні, проходили психокорекцію з психологом клініки «Охматдит» і психологами-волонтерами. Якщо дитина в лікувальному закладі перебувала з батьками, до програми психокорекції залучали і батьків, із якими проводили бесіди, круглі столи, пояснювали, як після виписки дитини зі стаціонару в домашніх умовах використовувати методи арт-терапії.

Після виписки зі стаціонару психолог давав рекомендації (програми) психологічної корекції та пропонував продовжувати їх використання за місцем проживання. Психолог, із яким вони займалися вдома, мав право доповнювати та змінювати програму за необхідності. Програма психологічної корекції включала заняття з батьками і педагогами.

Основним завданням психокорекції досліджуваної вікової категорії дітей було формування й розвиток навичок і вмій життєдіяльності й поведінки на основі прояву суб'єктних, внутрішньоособистісних регуляторів поведінки. Тому заняття були спрямовані насамперед на розвиток: самооцінки та довільної саморегуляції поведінки; позитивного самоствалення; навичок розпізнавання та демонстрації емоцій; навичок спілкування.

Пропонувалися ігри на взаємодію на рівні емоцій («Телефон настрою», «Море хвилюється»); на переживання емоцій страху, радощів, взаємодопомоги та співчуття («Злий Змій Горинич»); на сумісну діяльність тощо. Оскільки негативні емоційні прояви дитини супроводжуються напруженням усіх груп м'язів, пропонували поєднувати ігротерапію з музикотерапією для релаксації та зняття психоемоційного напруження («Сонечко і жмаринка», «Холодно – жарко»).

Запропонована нами програма психокорекції спрямована на зменшення відчуття страху, агресії, тривожності, виснаженості, що допоможе дитині легко вступати в контакт із медичним персоналом, сприятиме уникненню психологічних травм під час парентеральної щоденної інсулінотерапії, розвиватиме комунікативні здібності, сприятиме адаптації в соціумі, що в свою чергу сприятиме менш агресивному перебігу ЦД-1 і ХТ. Дієвість програми перевіряли повторним діагностичним обстеженням дітей ЕГ тими ж методиками, що і для виявлення. Отримані результати порівнювали з КГ дітей, із якими корекційна робота не проводилась.

Таблиця 1

Показники агресивності до і після корекційної роботи з дітьми за проективною методикою «Кактус»

Показники агресивності	КГ (до корекції) n = 49 (%)	ЕГ (до корекції) n = 45 (%)	КГ (без корекції) n = 49 (%)	ЕГ (після корекції) n = 45 (%)
1	2	3	4	5
Великий малюнок, займає 2/3 аркуша по висоті	37 (75,5%)	34 (75,5%)	29 (59,2%)	16 (35,5%)

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5
Часті голки, розташовані по всьому малюнку	43 (87,7%)	39 (86,6%)	34 (69,4%)	12 (26,6%)
Голки гострі, довгі	46 (93,8%)	41 (91,1%)	34 (69,4%)	9 (20%)
Лінії, що не потрапляють в одну точку	30 (61,2%)	33 (73,3%)	22 (44,9%)	11(24,4%)
Середнє значення за показниками агресивності	39 (79,6%)	37 (81,6%)	30 (60,8%)	12 (26,6%)

Продіагностувавши дітей, відзначили, що після застосування корекційної програми середній показник агресивності за цією методикою у дітей ЕГ зменшився майже втричі – з 81,6% до 26,6%. Середній показник агресивності у дітей КГ суттєво не змінився.

Таблиця 2

**Показники агресії до і після корекційної роботи з дітьми
за проєктивною методикою «Неіснуюча тварина»**

Показники агресії	КГ(до корекції) n = 49 (%)	ЕГ (до корекції) n = 45 (%)	КГ (без корекції) n = 49 (%)	ЕГ (після корекції) n = 45 (%)
Вербальна агресія	26 (53%)	17 (37,8%)	19 (38,8%)	8 (17,7%)
Захисна вербальна агресія	19 (38,8%)	15 (33,3%)	17 (34,7%)	8 (17,7%)
Спонтанна агресія	8 (16,3%)	11 (24,4%)	8 (16,3%)	2 (4,4%)
Агресивний самозахист	15 (30,6%)	17 (37,8%)	13 (26,5%)	5 (11,1%)

Проаналізовано, що після корекції у дітей ЕГ у 2 рази зменшились прояви вербальної агресії – з 37,8% до 17,7% та спонтанної агресії – з 24,4% до 13,3%. Також зменшився агресивний самозахист – з 37,8% до 11,1%. Значних змін у дітей контрольної групи не спостерігалось.

Отже, ми відзначили значне зменшення проявів агресивної поведінки у дітей, спрямованої на медичний персонал, своїх однокласників, що підтвердилось проведеними нами двома діагностичними методиками. Нівелювання чи зменшення проявів агресії сприятиме покращенню загального стану дитини, а саме змен-

шенню виснаженості, астенічних проявів і буде спостерігатися адекватніше ставлення до своєї хвороби.

Виокремлені нами психологічні чинники показали зменшення їх проявів у дітей ЕГ (табл. 3).

Таблиця 3

Результати зміни показників психологічних чинників до і після корекційної роботи за проективною методикою «Неіснуюча тварина»

Психологічні чинники	КГ (до корекції) n = 49 (%)	ЕГ (до корекції) n = 45 (%)	КГ (без корекції) n = 49 (%)	ЕГ (після корекції) n = 45 (%)
Тривожність	37 (75,5%)	31 (68,9%)	35 (71,4%)	7 (15,5%)
Виснаження	37 (75,5%)	39 (86,6%)	23 (46,9%)	13 (28,9%)
Наявність проблем і труднощів у спілкуванні	15 (30,6%)	9 (20%)	13 (26,5%)	2 (4,4%)
Захист від оточуючих зі страхом і тривогою	17 (34,7%)	21 (46,6%)	15 (30,6%)	7 (15,5%)
Захист від оточуючих із підозрою	14 (28,6%)	13 (28,9%)	13 (26,5%)	5 (11,1%)
Готовність до захисту будь-якого рівня та в різноманітних ситуаціях	14 (28,6%)	13 (28,9%)	12 (24,5%)	5 (11,1%)

Отже, після проведених корекційних занять у дітей ЕГ зменшилися прояви агресії, тривожності, виснаження, захисту від оточуючих.

Таблиця 4

Результати дослідження фрустраційних реакцій до і після корекційної роботи

Фрустраційні реакції	КГ (до корекції) n = 49 (%)	ЕГ (до корекції) n = 45 (%)	КГ (без корекції) n = 49 (%)	ЕГ (після корекції) n = 45 (%)
Екстрапунитивні	27 (55,1%)	29 (64,4%)	25 (51,0%)	11 (24,4%)
Імпунитивні	23 (46,9%)	11 (24,4%)	21 (42,8%)	4 (8,8%)
Інтропунитивні	7 (14,3%)	5 (11,1%)	6 (12,2%)	1 (2,2%)

Прояви фрустраційних реакцій у дітей перевіряли за допомогою методики вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвей-

га та виявили значне зменшення у дітей ЕГ після корекції екстрапунитивних реакцій – із 64,4% до 24,4% та імпульсивних – із 24,4% до 8,8%.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, після проведеної індивідуальної корекційної роботи з'ясовано, що у більшості дітей агресивні прояви до однолітків і медичного персоналу зменшились. Це було відзначено не тільки психологом, а і вчителями та батьками. У груповій роботі, хоч меншою мірою, але агресивна поведінка проявлялася. На нашу думку, це може бути пов'язано з тим, що деякі діти за станом здоров'я не відвідували регулярно заняття та навчались за індивідуальним графіком, а отже, менше перебували в соціумі. Вищезначене потребувало збільшити кількість групових занять у програмі. Також зменшилась кількість дітей зі страхами, тривожністю, виснаженістю. Слід зазначити, що у незначного відсотка дітей після застосування психокорекційної програми залишилися прояви агресії, страхи, тривожність, замкненість тощо. Це пов'язано, на нашу думку, з нерегулярним відвідуванням занять, байдужістю батьків щодо проведення занять удома, частими загостреннями супутньої патології, а саме хронічного тонзиліту.

Спостереження за дітьми ЕГ упродовж шести місяців після завершення корекційної програми показали, що діти навчилися реагувати на дратування менш агресивно, більш стримано сприймати фруструючі ситуації. Крім того, у дітей покращилися міжособистісні стосунки, вони стали з більшим розумінням ставитися до почуттів і вчинків інших дітей, підвищилася їхня готовність до колективної форми діяльності.

На позитивні зміни в поведінці дітей ЕГ вказували також батьки і вчителі. Було зазначено, що у дітей зменшились прояви агресивної та з'явилися прояви більш адаптивної поведінки, зменшились прояви тривоги й страху.

Безсумнівним досягненням психокорекційної роботи було те, що вона позитивно комплексно вплинула не лише на емоційно-вольову сфери дитини, а й на інтелектуальну.

В інтелектуальній сфері діти почали:

- частково усвідомлювати мотиви своєї поведінки, особливості своїх стосунків, емоційних і поведінкових реакцій;
- розуміти неконструктивний характер низки своїх дій, емоційних і поведінкових стереотипів;

– усвідомлювати міру своєї участі у виникненні конфліктних і психотравмуючих ситуацій;

– певним чином реагувати у разі виникнення провокуючих ситуацій.

В емоційній сфері:

– покращилися розуміння й вербалізація власних почуттів та емоцій;

– модифікувався спосіб переживань, емоційного реагування.

У вольовій сфері діти:

– навчилися стримувати свої неадекватні реакції;

– виробили й закріпили адекватні форми поведінки й реагування на основі досягнень у пізнавальній та емоційній сферах.

Отже, слід констатувати, що проведене емпіричне дослідження дає нам підстави стверджувати, що досліджувані діти з ЦД-1 та ХТ потребують спеціальної медико-психолого-педагогічної допомоги для того, щоб агресивність не закріплювалася як патологічна риса особистості; страхи, тривожність, виснаження не перейшли у підлітковому віці у депресивні стани, акцентуації характеру, іпохондричні синдроми, психопатії тощо, що в подальшому ускладнюватиме перебіг основного захворювання. Психопрофілактика має стати тією складовою системи, яка сприятиме попередженню виникнення вищеписаних станів у дітей будь-якої вікової категорії.

Психопрофілактичну роботу доцільно проводити на базі дитячих ендокринологічних центрів, громадських організацій, що займаються соціально-психологічною адаптацією дітей із ЦД, і в першу чергу – в «Школах діабету», в яких дітьми засвоюється інформація про власну хворобу, формуються навички самоконтролю і продуктивної взаємодії з лікарем, що є найважливішою умовою збереження здоров'я і соціально-психологічної адаптації дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Мета навчання в «Школі діабету» – допомогти пацієнту в формуванні адекватної поведінки (регулярний прийом медичних препаратів, модифікація харчування, проведення контрольних заходів тощо). Терапевтичне навчання надає дітям і їх батькам змогу опанувати вміннями, що дозволяють оптимально управляти своїм життям із захворюванням. Навчання в «Школі діабету» являє собою безперервний процес, який повинен бути інтегрований у систему медичної допомоги; включати інформацію навчання «самопомоги» і психологічну підтримку щодо захворювання і запропонованого лікування. Зміст основних положень терапевтичного

навчання передбачає розширення рамок діяльності лікаря за межі біомедицини й охоплення психологічних і соціальних аспектів хронічного захворювання. Тому пацієнти з ЦД-1 і ХТ потребують на всіх етапах перебігу захворювання не тільки медичного супроводу, а й психологічного.

Список використаних джерел

1. Волгина И. Е. Значимость исследования цитологического состава содержимого крипт небных миндалин для определения их функционального состояния при хроническом тонзиллите / И. Е. Волгина, Ю. В. Гавриленко // Международный научно-практический журнал «Лабораторная диагностика. Восточная Европа». – 2017. – № 4 (6). – С. 535–546.
2. Гавриленко Ю. В. Особенности поражения ЛОР-органов у детей и подростков с сахарным диабетом I типа / Ю. В. Гавриленко // Современная педиатрия. – 2015. – № 7 (71). – С. 62–65.
3. Лебединский В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский. – М. : Московский университет, 1990. – 132 с.
4. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Volgina I. E. Znachimost' issledovaniya citologicheskogo sostava soderzhimogo kript nebnnyh mindalin dlja opredeleniya ih funkcional'nogo sostojaniya pri hronicheskom tonzillite / I. E. Volgina, Ju. V. Gavrilenko // Mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal «Laboratornaja diagnostika. Vostochnaja Evropa». – 2017. – № 4 (6). – S. 535–546.
2. Gavrilenko Ju. V. Osobennosti porazhenija LOR-organov u detej i podrostkov s saharnym diabetom I tipa / Ju. V. Gavrilenko // Sovremennaja pediatrija. – 2015. – № 7 (71). – S. 62–65.
3. Lebedinskij V. V. Jemocional'nye narushenija v detskom vozraste i ih korrekciya / V. V. Lebedinskij. – M. : Moskovskij universitet, 1990. – 132 s.
4. Logopsihologija : navch. posib. / S. Ju. Konopljasta, T. V. Sak ; za red. M. K. Sheremet. – K. : Znannja, 2010. – 293 s.

Received February 26, 2018

Revised March 21, 2018

Accepted April 18, 2018

УДК 159.9

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.335-345

Н. М. Семенів

semenivnat@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖЕТНІЧНИХ ВЗАЄМИН НА МІЖСОБИСТІСНОМУ РІВНІ

Semeniv N. M. The research methodology of interethnic relations on the interpersonal level / N. M. Semeniv // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 335–345.

N. M. Semeniv. The research methodology of interethnic relations on the interpersonal level. The article is devoted to the concept of modern methods of researching interpersonal communication 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 the study of foreign and domestic scientists is interpersonal communication between representatives of different ethnic groups. It is considered that modern society needs additional social psychological research to study the factors of interpersonal communication formation, i.e. unexplored issues in this field of psychology, leaving tremendous opportunities for scientists searching creative discovery.

In the article it is considered the perspective and the actual directions of the study of interpersonal communication between representatives of different ethnic groups. The author notes that the forming of ethnic attraction reflects the psychological aspects of interpersonal communication associated with different types of social relations in society. Much attention is given to characteristic discontinuity between the theoretical description of methods of interpersonal communication and their practical solutions applied in the study of ethnic relations as a field of scientific knowledge.

It is established by the author that inter-ethnic communication in modern society has potentially dangerous elements of relationships between different ethnic minorities. It is concluded that there is a need of development of the system of early prediction of conflicts situations and the model of emergence and spread of ethnic conflicts. This system will effectively prevent the crisis states of interethnic relations with dangerous consequences.

Key words: interethnic relationships, interpersonal communication, interethnic tension, ethnicity.

Н. М. Семенів. Методологія дослідження міжетнічних взаємин на міжособистісному рівні. У статті розглянуто сучасні методи вивчення

міжетнічних взаємин на рівні особистісних комунікацій, можливості їх застосування під час сьогочасних психологічних досліджень етноконтактних ситуацій.

Установлено що об'єктом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних учених є особистісна комунікація представників різних етнічних груп, її вплив на формування, становлення та розвиток міжетнічних взаємин, її психологічний зміст й основні функції. Автором зроблено висновок, що сучасне суспільство потребує додаткових соціально-психологічних досліджень, щоб здійснити комплексне вивчення чинників формування міжособистісної комунікації, її значення в системі міжетнічних взаємин, тобто питань, які залишаються недослідженими в цій галузі психології, залишаючи великі можливості для вчених-психологів.

У статті розглянуто методологічні засоби й інструментарій дослідження міжособистісної комунікації між представниками різних етнічних груп. Указано, що психологічні аспекти міжетнічної комунікації пов'язані з різними видами соціальних відносин у суспільстві. Приділено увагу характеристиці окремих методів дослідження міжособистісної комунікації та практичним її дослідженням у галузі наукових знань соціальної психології.

Зроблено висновок, що існує необхідність розробки системи раннього прогнозування конфліктних ситуацій і моделі виникнення та поширення етнічних конфліктів. Ця система допоможе ефективно запобігати кризовим станам у галузі міжетнічних відносин із небезпечними наслідками.

Ключові слова: міжетнічні взаємини, міжособистісна комунікація, міжетнічна напруженість, етнічність.

Постановка проблеми. Глобальний характер перетворень і змін сучасного суспільства проявляється на усіх його рівнях, у найрізноманітніших формах, тенденціях і явищах. Загальний і стрімкий характер масштабних трансформацій, нестабільність цілісної структури суспільства, розмивання культурних і політичних меж підтверджують, що сучасне суспільство потерпає від зіткнення з реальністю. Ми живемо у світі, у якому порушуються сталі та звичні траєкторії думок, емоцій і дій. Саме у цей період проблема вивчення міжетнічних стосунків стає насущною й актуальною як для суспільства загалом, так і для окремих науковців. Не лише для європейської і світової спільноти, але і для українського суспільства надзвичайно важливим є збереження стабільності в питаннях підтримки, зміцнення мирних інтеграційних процесів. Тому актуальність вивчення міжетнічних взаємин визначається потребами і станом сучасного суспільства, яке характеризується етнічною, культурною, мовною і конфесійною

мозаїчністю, а усвідомлення та прийняття різноманіття світу людей і явищ навколо визначає світоглядну позицію людини, що найяскравіше проявляється в міжетнічних стосунках. Зasadничими принципами формування ефективної національної політики і механізмів, що забезпечують міжкультурну взаємоповагу і рівність, будуть послідовні відкриті дії, спрямовані на розуміння та прийняття навколишнього світу, людей і явищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження міжетнічних взаємин, питання етнічної приналежності та міжнаціональних відносин були предметом дослідницької діяльності дослідників із соціальних дисциплін у Сполучених Штатах Америки ще з початку ХХ століття (Зіммель, 1950; Шуц, 1944; Стоункіт, 1937), а останнім часом вони значно розширились і проводяться у різних європейських країнах і за їх межами (наприклад, Asal, Findley, Piazza & Walsh, 2016; Clark & Henetz, 2012; Guelke, 2012; Koichi, 2015).

Серед найважливіших концепцій, досліджуваних соціальними психологами, є когнітивні чинники, такі як сприйняття, переконання, стереотипізація та помилки атрибуції (Detweiler, 1986), емоційно-мотиваційно-відносні тенденції, такі як колективна ідентичність (Van Bergen, Feddes, Doosje & Pels, 2016), етнічна толерантність, упередження, етноцентризм і расизм (Stephan & Stephan, 2000) та пов'язані з ними зовнішні поведінки, такі як різні форми дискримінаційної поведінки (Smitherman-Donaldson & Van Dijk, 1988). Крім цих окремих психологічних досліджень, розроблялись теорії кооперативних, або конкурентних, відносин (Worchel, 1986) та етнічного упередження (Wagner, Tropp, Finchilescu & Tredoux, 2008).

Вітчизняна етнічна психологія та етноконфліктологія тією чи іншою мірою вивчали етнічні конфлікти і напрацювали чималий обсяг емпіричних знань про етнічні меншини, етнорасові й етноконфесійні взаємини в різних країнах світу. Мова йде про роботи Ю. В. Бромлея, Е. А. Веселкіна, Л. М. Дробіжевої, І. І. Жигалова, В. І. Козлова, С. Я. Козлова, А. П. Корольової, М. Е. Крамарової, Е. М. Логінової, С. В. Михайлова, Ю. С. Оганисяна, М. І. Семиряги, В. А. Тишкова, С. А. Токарева, Н. Н. Чебоксарова й ін.

По-друге, це досить численний контингент фахівців у галузі національних відносин радянського періоду, які звернулися до вивчення етнічних конфліктів у силу різкого наростання етнічної напруженості й актуалізації багатьох раніше латентних ет-

нічних конфліктів у нашій країні. У першу чергу це стосується А. Г. Агаєва, Ю. В. Арутюняна, Е. А. Баграмова, Т. Ю. Бурмистрової, М. Н. Губогло, Ю. Д. Дешерієва, В. Ф. Губіна, М. С. Джуносова, М. І. Ісаєва, К. Х. Ханазарова й інших.

Мета статті – установити проблематику досліджень міжетнічних взаємин на міжособистісному рівні, що притаманні сучасному етапу розвитку міжетнічної взаємодії в Україні; проаналізувати основні методи дослідження міжетнічних взаємин на міжособистісному рівні та ступінь їх придатності в сучасних психологічних дослідженнях міжетнічних взаємин.

Виклад основного матеріалу. Етнічна група визначає себе у процесі диференціації від інших етнічних груп, і це стверджується через соціально побудовані кордони і маркери. Культурний зміст, що є основою таких кордонів, сам по собі не є визначальним чинником щодо самої групи як окремої сфери, диференційованої та демаркованої реляційно від інших. Поки індивідуум живе і знаходить сенс в існуванні й приналежності до певної етнокультурної групи, це членство неминуче втілюється у відносини типу «ми – вони» з іншими громадами чи етнічними групами. Важливо, щоб ідентичність була виражена як процес диференційованої класифікації. Згідно сучасних теорій ідентичності, людина визначається як істота, чия ідентичність щодо приналежності до певної етнічної групи може бути виконана тільки в порівняльному співвідношенні включення чи виключення до своєї чи іншої етнічної групи. Формування особистості та підтримка з боку етнічної групи є реляційною, часто апозалежною та конфліктною.

Члени етнічної групи можуть помітно відображати свої межові маркери в символічних емблемах, у контактних відносинах із представниками інших етнічних груп. Це не означає, що ці соціально сконструйовані межі, які зазвичай проявляються культурними символічними «воротарями», є замкнутими системами, оскільки вони дозволяють здійснювати міжетнічну взаємодію. Динаміка «ми – вони» з цієї точки зору глибоко вписана у психологію людини. Тривалий час ця динаміка може носити позитивні риси, проте в нових умовах вона легко стає конфліктною, навіть перетворюючись у жорстокі види та прояви.

Конфлікт ідентичності не обов'язково призводить до стану безперервної війни, оскільки практика міжетнічних стосунків має чимало прикладів тривалих періодів мирного співіснування мешканців окремих етнічних груп до початку яскравих конф-

ліктних ситуацій чи війн. Наприклад, у Боснії, Бурунді, Фіджі, Гайані, Лівані, Малайзії, Північній Ірландії, Руанді, Шрі-Ланці тощо гострі періоди міжетнічної ворожнечі межували з періодами тривалої міжкультурної дружби, що характеризувалися дружніми відносинами та багатьма міжетнічними шлюбами. Ці випадки також можуть свідчити, що, незважаючи на тривалий період мирних форм міжетнічного спілкування, міжгрупові розбіжності, зазвичай, зберігаються в тонких і символічних формах і створюють ілюзію стирання меж між етнічними групами. Проте у низці інших випадків граничні маркери не зникають, залишаються стійкими до поглинання, стають основою для етноконфліктних вибухів із ростом інтенсивності емоційних пристрастей, які теоретично вже давно мали відійти у небуття.

Розглядаючи міжетнічні стосунки на особовому рівні, слід виокремити три соціально-психологічні теорії, що значно вплинули на формування, розвиток і підтримку стосунків (Gaines, Gurung, Lin, Pouli, 2006). Також необхідно зосередитися на п'яти основних сферах, що охоплюють теорію особистості, результати застосування яких мають велике прикладне значення. До цих головних теорій входять: теорія прихильності («attachment theory», Bowlby, 1982), взаємозалежності («interdependence theory», Thibaut, Kelley, 1959), обміну ресурсами («resource exchange theory», U. Foa, E. Foa, 1974).

Згідно з теорією прихильності (Bowlby, 1982), ті люди, які отримували адекватний рівень любові в період свого дитинства, в майбутньому більше довіряють оточенню, вони не лише розглядають інших позитивно, але й позитивно ставляться до себе. І, навпаки, хто не отримав адекватний рівень любові в період дитинства, надалі більшою мірою схильний не довіряти соціальному оточенню, «ненавидіти себе», характеризується негативною тенденцією оцінювати і партнера, і себе, що емпірично підтверджено у дослідженні К. Bartholomew (1990).

Згідно з теорією взаємозалежності (Thibaut, Kelley, 1959), якщо люди зацікавлені в розвитку і підтримці стосунків на тривалий час, то вони можуть утримуватися від поведінки в егоїстичній манері, що більшою мірою проявляється, коли люди не зацікавлені в продовженні стосунків. С. Hazan, Р. Shave довели, що більше проявляється взаємозалежність між людьми, то менше вірогідності того, що люди погрожуватимуть і критикуватимуть один одного, спостерігатиметься тенденція «пом'якшення» всього, що може погрожувати стабільності в їхніх стосунках

(Hazan, Shaver, 1987). Отже, не існує правильних і неправильних стилів поведінки, значуща міра зацікавленості двома сторонами в розвитку і підтримці стосунків на тривалий час. Згідно з теорією обміну ресурсами (У. Фоа, Е. Фоа), взаємний обмін матеріальними ресурсами (гроші, товари, послуги, інформація) є найхарактернішим для безособових стосунків, а в особистих стосунках проявляються і відчутні (матеріальні), і невідчутні ресурси (прихильність і повага) (Фоа, 1974).

Окреслені теорії, у межах яких здійснюється вивчення і розуміння особи в контексті міжетнічних стосунків, доповнюються п'ятифакторною моделлю (FFM), розробленою Р. McCrae (McCrae, Allik, 2002). Ця модель є «таксономією рис індивідуальності», що описує структуру індивідуальності в різних культурах. Модель FFM складається з п'яти чинників індивідуальності (нейротизм, екстраверсія, відкритість, сумлінність, індивідуалізм / колективізм) і 30 аспектів. Модель FFM була розроблена для розуміння взаємозв'язків між індивідуальністю і культурою. В одному з досліджень із застосуванням цієї моделі був виявлений «зразковий набір» індивідуальних рис особи, необхідний для успішної адаптації в Канаді й Німеччині. Згідно з думкою Р. McCrae, чимало питань кроскультурних відмінностей, що проявляються у відносинах між людьми, залишаються складними, в пошуку відповідей на які продовжують працювати учені. У дослідженні міжетнічних стосунків у Нідерландах (J. C. van Ours, J. Veenman, 2008) контекстом виступали міжетнічні шлюби. Природний експеримент відобразив їх роль, вплив і значення на формування системи стосунків між іммігрантами і місцевим населенням (J. C. van Ours, V. Justus, 2008). А в роботі J. Yum (1982) основна увага була спрямована на вивчення різноманітних комунікативних моделей серед корейських іммігрантів на Гаваях унаслідок нового інформаційного досвіду.

Спроба розвитку і підтримки міжетнічних стосунків відображена в теорії скорочення невизначеності й тривоги, які є головними причинами виникнення напруженості в стосунках (Gudykunst, Hammer, 1988). Аналогічна теорія управління небезпекою і страхом, які призводять до зростання напруженості, була викладена в роботі К. Witte (1993). У роботі Y. Y. Kim основна теза у вивченні міжетнічних стосунків полягає в розвитку загального культурного рівня, створенні міжкультурної ідентичності. Y. Y. Kim у своїй теорії культурного зростання стверджувала, що

необхідно підвищувати культурний рівень усіх учасників, залучених у побудову міжетнічних стосунків (Kim, 1993).

У ситуаціях ірраціонального міжетнічного конфлікту теорія соціальної ідентичності виявляється справедливою у визначенні рушійних мотивацій у міжетнічних порівняннях як життєво важливого механізмі визначення для індивідуума самого себе та його етнічної групи. У нормальних етноконтактних ситуаціях, наприклад, у режимі мультикультурної політики, несумісність культурних цінностей вимагає справедливого представництва етнічної групи в умовах потенційного виникнення жорстокого міжкультурного чи етнічного конфлікту.

На сучасному етапі здійснюються численні спроби, спрямовані на розвиток гармонійних міжетнічних стосунків на особистісному рівні. У науковому «арсеналі» є різні моделі, підходи, концепції, що дають змогу покращувати і розвивати стосунки. Слід зазначити такі: теорія підвищення загального культурного рівня (культурне зростання) усіх учасників, залучених у побудову міжетнічних стосунків (Kim, 1993); удосконалення міжетнічних стосунків у напрямі створення «культурного плюралізму» (Wittenbrin, Judd, Park, 1997); формування мультикультурної людини (multicultural man) із позитивним впливом на поліпшення міжетнічних стосунків (M. Adler, 1982); необхідність «морального включення» замість «морального виключення» в контексті міжетнічних стосунків на особовому рівні (Opotow, 1990); підвищення «міжкультурної чутливості» (Orbe, Speller, 1996); використання «подвійних гойдалок» («double swing», Yoshikawa, 1986); «особове зростання», спрямоване на поліпшення міжетнічних стосунків (R. Scollon, S. Scollon, 1980); вивчення феномену забобонів у міжособистісних стосунках (Brewer, Brown, 1998); феномен аттракції (Berscheid, Reis, 1998).

Мультикультуралізм є лише одним із декількох варіантів, що дають змогу вирішувати проблеми ідентичності та ситуацій етнічної конкуренції, що зазвичай виникають у поліетнічних державах. Слід підкреслити, що мультикультуралізм, в світлі політики етнічної взаємодії, що виявляється у практиці розвитку етнічної ідентичності, часто є менш сприятливим і задовільним практичним шляхом реалізації владної державної політики в суспільстві. Політика мультикультуралізму може розглядатися лише як закриті формальні заходи, спрямовані на утримання культурних експозицій і претензій на власну ідентичність серед етнічних спільнот і їх частин безкомпромісних претензій щодо

суперників у поліетнічному суспільстві. З цієї точки зору мультикультуралізм може розглядатися як суперечливе рішення, оскільки він приховує гегемонію деяких владних (домінуючих) етнічних груп.

Мультикультуралізм є, по суті, новою ареною для продовження старого суперництва щодо розподілу влади, визнання та ресурсів. У такій державі політика ідентичності й етнонаціональні виклики перетворюються на частину щоденної політики, у якій акцент робиться на реалізацію етнічних інтересів і слугує основним засобом представлення таких інтересів. У цьому контексті держава постійно визначається як домінанта розподілу ресурсів і прихильності до етнічних груп, і вимоги щодо переосмислення політики мультикультуралізму є основним чинником довгострокового вирішення проблем міжетнічного суперництва.

Висновки. Отже, вивчення міжетнічних стосунків на рівні індивідів більше схилилося у бік вивчення культурних відмінностей і розширення значень і сфер застосування поняття «культура». Запропонований ученими науковий «арсенал» добре представлений різними моделями, теоріями, підходами, спрямованими на підвищення загального культурного рівня усіх учасників (Y. Y. Kim), «культурного дальтонізму» (B. Wittenbrink, C. MJudd, R. Park), на створення нової людини «multicultural man» (M. J. Adler), що вирізняється «міжкультурною чутливістю» (M. P. Orbe), на уміння використати «подвійні гойдалки» (M. Yoshikawa). Було запропоновано моделі, що допомагають побачити і зрозуміти «сліпі зони» в міжетнічних / міжкультурних комунікаціях, відобразити процес формування і зміни етнічних забобів на особовому рівні, пояснити природу їх виникнення, ідентифікувати три типи етнічної ідентичності. Вивчення впливу контексту на міжособистісний рівень міжетнічних стосунків визначило п'ять основних підходів у його вивченні (Surra, 2003); п'ятифакторну модель FFM, яка допомагає зрозуміти взаємозв'язок між культурою й індивідом (McCrae, Allik, 2002).

Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є вивчення, систематизація й 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, розвиток і загострення міжетнічного конфлікту, зможе в подальших дослідженнях стати фактичним матеріалом для формуван-

ня теоретичних основ психологічних засобів попередження та врегулювання міжетнічних конфліктів.

Також висновки і практичні результати дослідження міжетнічних взаємин можуть значно підвищити просування й ефективне впровадження шкільних і громадських заходів для поліпшення міжнаціональних відносин.

Список використаних джерел

1. Барт Ф. Этнические группы и социальные границы / Ф. Барт. – М. : Новое издательство, 2006. – 200 с.
2. Денисова Г. С. Этносоциология / Г. С. Денисова, М. Р. Радовель. – Ростов-на-Дону, 2000. – 256 с.
3. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, 1999. – 320 с.
5. Giles H. The dynamics of intergroup communication / H. Giles, S. Reid, J. Harwood. – New York : Peter Lang, 2010. – 456 p.
6. Fitch K. L. Handbook of language and social interaction / K. L. Fitch, R. E. Sanders (Eds.). – New Jersey : Erlbaum, 2005. – 389 p.
7. Hoffman A. J. Unity through community service activities: Strategies to bridge ethnic and cultural divides / A. J. Hoffman, Parker Espinosa, E. Sanchez, J. Wallach. – Jefferson, NC : McFarland, 2005. – 270 p.
8. Reid A. Scott. Social Psychological approaches to intergroup communication / Scott A. Reid // The Handbook of Intergroup Communication. – Cambridge, 2012. – P. 249–252.
9. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology / H. Tajfel. – Cambridge University Press. – 384 p.
10. Steinhorn L. By the colour of our skin: The illusion of integration and the reality of race / L. Steinhorn, B. Diggs-Brown. – New York : Plume, 2000. – 336 p.
11. Brown Michael E. Nationalism and Ethnic Conflict – Revised Edition: An International Security Reader / Michael E. Brown, Owen R. Cote, Sean M. Lynn-Jones. – Cambridge, Mass. : MIT Press, 2001.
12. Foa U. G. Societal structures of the mind / U. G. Foa, E. B. Foa. – Springfield, 1974. – 253 p.
13. Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity / E. Goffman. – N. Y., 1963. – 340 p.

14. Noiriel G. État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir / G. Noiriel. – Paris : Belin, 2001. – 400 p.
15. Ederveen S. Destination Europe. Immigration and Integration in the European Union / Sjeff Ederveen, Paul Dekker, Albert Van der Horst. – Amsterdam, 2000. – 270 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bart F. Etnicheskie grupy i sotsialnyie granitsyi / F. Bart. – M. : Novoe izdatelstvo, 2006. – 200 s.
2. Denisova G. S. Etnosotsiologiya / G. S. Denisova, M. R. Radovel. – Rostov-na-Donu, 2000. – 256 s.
3. Soldatova G. U. Psihologija mezhetnicheskoy naprjzhennosti / G. U. Soldatova. – M. : Smysl, 1998. – 389 s.
4. Stefanenko T. G. Etnopsihologija / T. G. Stefanenko. – M. : Institut psihologii RAN, 1999. – 320 s.
5. Giles H. The dynamics of intergroup communication / H. Giles, S. Reid, J. Harwood. – New York : Peter Lang, 2010. – 456 p.
6. Fitch K. L. Handbook of language and social interaction / K. L. Fitch, R. E. Sanders (Eds.). – New Jersey : Erlbaum, 2005. – 389 p.
7. Hoffman A. J. Unity through community service activities: Strategies to bridge ethnic and cultural divides / A. J. Hoffman, Parker Espinosa, E. Sanchez, J. Wallach. – Jefferson, NC : McFarland, 2005. – 270 p.
8. Reid A. Scott. Social Psychological approaches to intergroup communication / Scott A. Reid // The Handbook of Intergroup Communication. – Cambridge, 2012. – P. 249–252.
9. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology / H. Tajfel. – Cambridge University Press. – 384 p.
10. Steinhorn L. By the colour of our skin: The illusion of integration and the reality of race / L. Steinhorn, B. Diggs-Brown. – New York : Plume, 2000. – 336 p.
11. Brown Michael E. Nationalism and Ethnic Conflict – Revised Edition: An International Security Reader / Michael E. Brown, Owen R. Cote, Sean M. Lynn-Jones. – Cambridge, Mass. : MIT Press, 2001.
12. Foa U. G. Societal structures of the mind / U. G. Foa, E. B. Foa. – Springfield, 1974. – 253 p.
13. Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity / E. Goffman. – N. Y., 1963. – 340 p.
14. Noiriel G. État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir / G. Noiriel. – Paris : Belin, 2001. – 400 p.

15. Ederveen S. Destination Europe. Immigration and Integration in the European Union / Sjeff Ederveen, Paul Dekker, Albert Van der Horst. – Amsterdam, 2000. – 270 p.

Received March 9, 2018

Revised March 30, 2018

Accepted April 27, 2018

УДК 159.923

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.345-359

Н. І. Тавровецька

1882181@gmail.com

Емпіричний аналіз змістових характеристик життєвої позиції особистості

Tavrovetska N. I. Empirical analysis of the significant characteristics of an individual's life position / N. I. Tavrovetska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 345–359.

N. I. Tavrovetska. Empirical analysis of the significant characteristics of an individual's life position. The article is devoted to the empirical analysis of the types and demonstrations of the personality's life position. The article reflects an attempt to narrow the understanding of life position to a specific set of clear measurable characteristics, using practical and instrumental approach. The methodological and structural aspects of the study of the individual's life position are noted to be one of the fundamental categories of personality psychology, which require the development of adequate psychodiagnostic instruments.

The main results of approbation of existing diagnostic techniques for the evaluation of various components of the complex phenomenon of life position are analyzed, new laws and specific manifestations explaining the functioning of life position in the structure of the person's life path are revealed.

The author gives a detailed description of the diagnostic methods for measuring life position and related phenomena. On the basis of the empirical research, various aspects of life position, their structural component, which regulates the person's self-concept and view of the world, are established.

The most significant statistical relationships between indicators are established to be as follows: survivability, existences, an indicator of happiness, locus of control and basic beliefs. On the basis of factor analysis eight types of life position, representing the strategies of person's general vital activity are marked out.

The revealed components made it possible to clarify the structure of life position and the separation of the most significant components in it that influence the behavioral regulation and determine the construction of the human life scenario.

Key words: position, life position, vital activity, locus of control, existence, extraversion / introversion types of personality, basic beliefs and settings, self-concept, typology of life position.

Н. І. Тавровецька. Емпіричний аналіз змістових характеристик життєвої позиції особистості. Статтю присвячено емпіричному аналізу видів і проявів життєвої позиції особистості. Відображено спробу звузити розуміння життєвої позиції до конкретного набору чітких вимірюваних характеристик, використовуючи при цьому практично-інструментальний підхід. Зазначено методологічні та структурні аспекти дослідження життєвої позиції особистості, як однієї з фундаментальних категорій психології особистості, що потребують розробки адекватного психодіагностичного інструментарію.

Проаналізовано основні результати апробації існуючих діагностичних методик для оцінки різних компонентів складного феномену життєвої позиції, виокремлено нові закономірності та конкретні прояви, що пояснюють функціонування життєвої позиції у структурі життєвого шляху особистості.

Подано детальний опис діагностичних методів, призначених для вимірювання життєвої позиції та споріднених з нею феноменів. На основі емпіричного дослідження встановлено різні аспекти життєвої позиції, їх структурну складову, що регулює уявлення особистості про себе та світ.

Зазначено найбільші статистично значущі зв'язки між такими показниками, як життєстійкість, екзистенції, показник щастя, локус контролю та базисні переконання. На основі факторного аналізу виокремлено вісім типів життєвої позиції, що представляють стратегії загального життєздійснення особистості.

Виявлені складові дали змогу внести уточнення до структури життєвої позиції та виокремити в ній найбільш значущі компоненти, що впливають на поведінкову регуляцію та визначають побудову життєвого сценарію людини.

Ключові слова: позиція, життєва позиція, життєздійснення, локус контролю, екзистенція, екстравертний / інтровертний типи особистості, базисні переконання й установки, «Я»-образ, типологія життєвої позиції.

Постановка проблеми. Аналіз теоретичних поглядів на природу життєвої позиції особистості, її складові та роль у життєздійсненні людини визначає перед дослідником методологічні підходи та принципи у теоретико-емпіричному визначенні дефініції «життєва позиція». Через це життєва позиція особистості як наукова дефініція постає нечіткою, багатоаспектною, що унеможлиблює її практичну операціоналізацію. Ми поставили за мету звузити розуміння життєвої позиції до конкретного набору чітких вимірюваних характеристик, що мають безпосередній вплив на поведінку та спілкування особистості, використовуючи при цьому практично-інструментальний підхід. У дослідника виникає потреба відокремити складові життєвої позиції від інших дефініцій життєвої проблематики та знайти реально існуючий психічний феномен, що позначається цією словесною конструкцією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На рівні конкретних експериментальних і прикладних досліджень проблеми життєвого шляху, його складових були предметом таких дослідників, як О. Ф. Бондаренко, А. М. Большакова, Л. Ф. Бурлачук, Є. І. Головаха, О. А. Донченко, В. П. Казмиренко, О. В. Киричук, О. О. Кронік, Т. О. Ларіна, І. П. Маноха, В. В. Москаленко, В. Г. Панок, Л. В. Помиткіна, В. В. Рибалка, М. Л. Смульсон, Л. В. Сохань, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Ю. М. Швалб, С. І. Яковенко, Т. С. Яценко та ін.

У працях зазначених учених представлені розробки категоріального апарату життєвої проблематики, методи діагностики й теорії життєконструювання та життєвизначення, характеристики **технологій оптимізації особистісного самоздійснення** шляхом підвищення життєстійкості як передумови постановки життєвих завдань і визначення життєвої позиції особистості. Отже, проблема життєвого шляху особистості є однією з найважливіших категорій практичної психології. Найближчими до неї за змістом є такі поняття, як «психологічна проблема» і «психологічна ситуація», «життєва ситуація», «життєва криза», «життєва перспектива», «життєві завдання», «життєві позиції» тощо, які входять до категоріальної системи практичної психології. Аналіз емпіричних аспектів дослідження життєвої проблематики особистості виявив відсутність діагностичного інструментарію з визначення складових життєвої позиції особистості, що й обумовило мету нашого дослідження.

Постановка завдання. У контексті статті ми мали за мету надати аналіз емпіричного (пілотажного) дослідження змістових характеристик життєвої позиції особистості у сучасному суспільстві.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упродовж 2017 року ми провели багатоаспектне дослідження життєвої позиції у жінок-слухачок психологічних курсів на факультеті перепідготовки та підвищення кваліфікації, на заочних відділеннях закладів вищої освіти м. Херсона. Особливістю цієї категорії опитуваних є те, що це дорослі особи (віком від 20 до 55 років), котрі вже мають певний життєвий досвід, у тому числі досвід подолання життєвих труднощів і самовизначення. Для забезпечення гомогенності вибірки (через те, що переважну частину контингенту слухачів складають жінки) ми виключили з аналізу результати діагностики чоловіків. Нижче представлено результати дослідження вибірки чисельністю 180 осіб. Дослідження мало пошуковий характер і проводилось із метою, по-перше, апробації існуючих діагностичних методик для оцінки різних компонентів складного феномену життєвої позиції, по-друге, виявлення невідомих раніше закономірностей і конкретних проявів, що пояснюють функціонування життєвої позиції у структурі життєвого шляху особистості.

Для здійснення мети ми відібрали діагностичні інструменти, призначені для вимірювання життєвої позиції та споріднених із нею феноменів. До складу перемінних увійшли:

1. Опитувальник суб'єкт-об'єктних орієнтацій О. Ю. Коржової (2006), створений у контексті наукового напрямку «Психологія життєвих ситуацій» на основі авторської теорії суб'єктної включеності людини в життєдіяльність [2].

2. Шкала базисних переконань (Р. Янофф-Бульман), заснована на американській традиції розуміння життєвої позиції як співвідношення позитивно-негативної оцінки себе й оточуючого середовища, а також когнітивній концепції базових переконань особистості. Опитувальник уперше представлений російською мовою в дисертаційному дослідженні О. О. Кравцової (2000), у 2007 р. реадатований і рестандартизований М. А. Падун та А. В. Котельниковою. Головне призначення методики – клініко-психологічна діагностика осіб, які пережили психічну травму та, ймовірно, перебувають у стані депресії [6; 7, с. 440].

3. Фундаментальною складовою життєвої позиції є «Я-позиція». Частково цей параметр вимірюється Шкалою базисних

переконань (WAS). Додатково ми використали Шкалу загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Ерусалема в адаптації В. Г. Ромека (1996). Опитувальник складається з 10 запитань, оцінюваних за 4-бальною шкалою Лікерта, відповіді за якими підсумовуються в єдиний генеральний показник. Самоефективність є центральною стійкою характеристикою особистості, що визначає її віру в себе, в успіх власних дій.

4. Шкала екзистенції А. Ленгле, К. Орглер (Langle-Orgler Existence Scale, 1989), що презентує гуманітарну парадигму в дослідженні життєвої позиції. Опитувальник спрямований на вимірювання екзистенційної наповненості – інтегральної характеристики особистості, пов'язаної з відчуттям наповненості життя сенсом. Російськомовна адаптація методики проведена С. В. Кривцовою (2009), є дані про її стандартизацію на вибірці з 1001 особи (І. Н. Майніна, А. Ю. Васанов, 2010) [3, с. 141–170]. Тест рекомендовано для застосування в наукових цілях, а також для супроводу терапевтичного процесу. Він має широку сферу застосування у психології та суміжних галузях – там, де важливо враховувати особистісне ставлення людини до власного життя, базові здібності вносити в нього сенс.

5. Опитувальник суб'єктивного відчуження (адаптація Є. М. Осіна, 2010), спрямований на вимірювання переживання смислового відчуження – порушення смислових зв'язків у структурі життєвого світу особистості, що лежить в основі смисловтраги. Опитувальник складається з 60 тверджень, кожне з яких вимірює переконання, відповідне прояву певної форми відчуження в одній із п'яти сфер життя (відчуження в міжособистісних відносинах, відчуження від роботи, від суспільства, від сім'ї і від самого себе) [5].

6. Тест життєстійкості С. Мадді в адаптації Д. О. Леонтєва та О. І. Рассказової (2006), спрямований на вивчення ресурсу життєстійкості, що сприяє успішному подоланню стресу і складних життєвих ситуацій, зниженню внутрішньої напруги. Це своєрідна «екзистенційна відвага», яка актуалізується в ситуації невизначеності й необхідності вибору, що дозволяє особистості меншою мірою залежати від ситуативних переживань, долати постійну базову тривогу [4].

7. Одним із найважливіших змістовних компонентів життєвої позиції особистості, на наш погляд, є її відповідальність за власне життя, за події, що в ньому відбуваються, за прийняті рішення та їх наслідки. Для виявлення цієї складової ми викорис-

тали відому методику «Локус контролю», розроблену в 1966 р. Дж. Роттером на основі теорії суб'єктивної локалізації контролю поведінки.

8. Шкала задоволеності життям Е. Дінера в адаптації Д. О. Леонтєва, Є. М. Осіна (2008), призначена для вивчення когнітивної оцінки відповідності життєвих обставин очікуванням індивіда. Методика містить 5 пунктів, відповідь на кожен із яких оцінюється за семибальною шкалою, отримані бали за всіма пунктами підсумовуються. Як додатковий інструмент використали Оксфордський опитувальник щастя (The Oxford Happiness Questionnaire, опублікований М. Аргайлом у 1989 р.), спрямований на єдине вимірювання щастя, як протипагу депресії [1]. Цей компонент не входить безпосередньо до життєвої позиції, проте наочно демонструє ефективність та оптимальність відповідних життєвих стратегій.

Слід зазначити, що крім вищезазначених, є низка інших інструментів, які можна рекомендувати для комплексного вивчення життєвої позиції людини. Серед них багатомірні вітчизняні тести: «Життєві завдання особистості» (розробка лабораторії соціальної психології ІСПП НАПН України під керівництвом Т. М. Титаренко), «Методика дослідження самовідношення» С. Р. Пантілеєва та В. В. Століна; численні адаптації західних опитувальників (Тест диспозиційного оптимізму, Опитувальник каузальних орієнтацій Е. Десі та Р. Райана, Тест самодетермінації К. Шелдона) та багато інших. Методологічний аналіз і вдосконалення діагностичного інструментарію – одна з найважливіших перспектив подальших досліджень у цьому проблемному полі.

Для редукції кількості змінних ми використали факторний аналіз, розрахунки проводили в програмному пакеті SPSS версії 16.00. Факторизації підлягало 168 кількісних змінних (метод головних компонент, без обертання). Загалом у структурі даних виявлено 23 латентні чинники з власним значенням, більшим за 1. Серед них вісім мають найбільшу вагомість і сумарно пояснюють 72% дисперсії змінних.

Отже, в масиві діагностичних даних, що виявляють різні аспекти життєвої позиції за допомогою існуючих стандартизованих методик, присутні латентні змінні, за якими стоять реальні психічні феномени, що регулюють уявлення особистості про себе та світ. Ми припускаємо, що це конкретні типи життєвих позицій, які представляють стратегії загального життєздійснення, поши-

рені у вибірці. Саме в цьому контексті ми спробуємо дати характеристику змістовного наповнення виявлених факторів (табл. 1).

Таблиця 1

Кореляції шкальних показників з латентними факторами

	1	2	3	4	5	6	7	8
Вік	-0,015	<u>0,476</u>	<u>-0,494</u>	0,118	-0,066	0,145	-0,257	0,366
<i>Опитувальник суб'єкт-об'єктних орієнтацій О. Ю. Коржової</i>								
Загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій	<u>0,541</u>	-0,199	-0,155	-0,277	-0,284	0,333	0,278	0,177
Транситуативна мінливість	0,243	-0,023	0,175	-0,122	-0,093	<u>0,656</u>	-0,083	0,352
Транситуативний локус контролю	<u>0,663</u>	-0,234	-0,134	-0,334	0,034	-0,126	0,203	0,044
Транситуативна рухливість	0,297	-0,184	-0,137	0,374	-0,295	<u>0,513</u>	0,167	-0,207
Транситуативна творчість	0,150	-0,065	-0,097	-0,082	<u>-0,443</u>	<u>0,602</u>	0,208	0,214
<i>Шкала базисних переконань (версія О. О. Кравцової)</i>								
Доброзичливість світу	<u>0,571</u>	0,255	0,382	<u>0,400</u>	0,292	0,069	-0,230	-0,051
Доброта людей	0,244	-0,204	0,058	<u>0,613</u>	0,359	0,263	0,311	0,198
Справедливість світу	<u>0,538</u>	0,030	<u>0,599</u>	0,025	0,061	<u>-0,418</u>	0,064	0,248
Контрольованість світу	0,313	0,322	<u>0,434</u>	-0,033	<u>-0,436</u>	0,362	0,134	0,339
Випадковість подій	<u>-0,739</u>	0,158	0,224	-0,002	-0,177	0,343	-0,159	-0,301
Цінність власного «Я»	<u>0,711</u>	0,347	<u>-0,426</u>	-0,075	0,008	0,077	-0,114	-0,026
Ступінь самоконтролю	0,384	<u>0,589</u>	0,195	<u>-0,411</u>	-0,216	0,210	-0,030	0,278
Ступінь удачі	0,085	<u>0,624</u>	0,315	0,302	-0,262	-0,120	-0,134	<u>-0,429</u>
Базове переконання про доброзичливість навколишнього світу	<u>0,502</u>	0,042	0,274	<u>0,609</u>	0,393	0,196	0,036	0,083
Базове переконання про справедливість навколишнього світу	-0,024	0,298	<u>0,776</u>	-0,001	-0,310	0,158	-0,005	0,117
Базове переконання про цінність і значущість власного «Я»	<u>0,549</u>	<u>0,710</u>	0,024	-0,073	-0,210	0,072	-0,130	-0,092
Психологічна безпека	<u>0,522</u>	<u>0,588</u>	<u>0,482</u>	0,195	-0,116	0,195	-0,068	0,031
<i>версія М. А. Падун, А. В. Котельникової</i>								
Доброзичливість навколишнього світу	0,256	<u>-0,541</u>	0,110	<u>0,559</u>	0,136	<u>0,406</u>	0,188	0,136
Справедливість	<u>0,434</u>	-0,097	<u>0,794</u>	-0,027	0,175	-0,252	0,018	0,052
Образ «Я»	<u>0,808</u>	0,309	-0,102	0,075	0,281	0,184	-0,151	0,022
Удача	<u>0,703</u>	<u>0,425</u>	0,022	0,375	-0,302	-0,024	0,015	-0,240
Переконання про контроль	<u>0,593</u>	0,390	0,342	-0,241	-0,355	0,156	0,157	0,161

Продовження табл. 1

	1	2	3	4	5	6	7	8
Шкала екзистенції А. Ленгле, К. Орглер								
Самодистанціювання (SD)	<u>0,615</u>	0,194	-0,272	-0,008	0,275	-0,112	0,059	-0,209
Самотрансценденція (ST)	<u>0,782</u>	0,250	-0,296	-0,091	0,131	-0,104	0,067	0,183
Свобода (F)	<u>0,877</u>	0,126	-0,258	-0,080	-0,051	0,009	-0,102	0,049
Відповідальність (V)	<u>0,787</u>	0,044	-0,370	-0,242	0,080	0,030	-0,031	-0,214
Екзистенційна наповненість життя	<u>0,889</u>	0,172	-0,314	-0,135	0,109	-0,044	-0,005	-0,032
Опитувальник суб'єктивного відчуження (С. Мадді, Є. Осін)								
Загальний показник відчуження	-0,730	<u>0,512</u>	-0,110	-0,214	0,013	0,222	0,141	0,002
Відчуження від роботи	-0,665	0,249	-0,010	-0,305	-0,047	0,310	0,119	0,161
Відчуження від суспільства	-0,597	<u>0,407</u>	-0,271	-0,306	-0,099	0,027	0,208	-0,174
Відчуження від інших людей	-0,527	<u>0,577</u>	-0,223	-0,258	0,057	-0,022	0,019	-0,094
Відчуження в родині	-0,505	<u>0,538</u>	-0,027	0,076	0,106	0,294	0,205	0,043
Відчуження від самого себе	-0,789	<u>0,439</u>	0,030	-0,132	0,042	0,285	0,035	0,031
Вегетативність	-0,754	0,343	-0,017	-0,256	-0,116	0,252	0,069	-0,064
Безсилля	-0,706	<u>0,561</u>	-0,192	-0,123	0,107	0,082	0,192	0,068
Нігілізм	-0,606	<u>0,566</u>	-0,175	-0,318	0,005	0,132	0,144	0,001
Авантюризм	-0,660	0,389	0,060	-0,052	0,046	<u>0,514</u>	0,096	-0,015
Методика «Локус контролю» Дж. Роттера								
Екстернальний локус контролю	-0,572	0,228	-0,225	0,308	-0,129	0,084	0,015	0,084
Інтернальний локус контролю	<u>0,572</u>	-0,228	0,225	-0,308	0,129	-0,084	-0,015	-0,084
Шкала загальної самоефективності	<u>0,542</u>	0,308	0,037	-0,405	0,288	0,240	0,067	-0,039
Тест життєстійкості С. Мадді								
Загальна життєстійкість	<u>0,923</u>	-0,169	-0,127	-0,180	0,025	0,138	0,106	-0,129
Залученість	<u>0,859</u>	0,194	-0,128	-0,200	0,232	0,065	0,005	-0,032
Контроль	<u>0,824</u>	-0,332	0,031	-0,260	-0,074	0,251	0,078	-0,175
Прийняття ризику	<u>0,691</u>	-0,393	-0,347	0,105	-0,158	-0,024	0,271	-0,137
Шкала задоволеності життям Е. Дінера	0,353	0,051	-0,191	0,261	-0,588	-0,157	-0,327	0,218
Оксфордський опитувальник щастя	<u>0,809</u>	-0,009	0,042	0,039	-0,037	-0,116	-0,222	0,187

Примітка: у таблиці підкреслені кореляції змінної з фактором, які ми розглядали як значущі (кількісний вираз коефіцієнта кореляції більший за 0,400); жирним зазначені кореляції, що відіграють головну роль у факторі.

Фактор 1 (власна вага 41,48, пояснює 24,7% загальної дисперсії вибірки) об'єднав 90 змінних, тобто понад половину кількісних показників, що підлягали факторизації. Зокрема, це єдиний фактор, у який повністю ввійшли шкальні показники за опитувальником життестійкості та Шкалою екзистенції. Саме показник «життестійкість» має найвиразніші кореляції з фактором, тобто визначає його обличчя.

Назвемо цей фактор «Залучене цілеспрямоване життя». Саме цей тип життєвої позиції можна вважати найоптимальнішим. Розглядаючи змістовне наповнення фактора як життєвої позиції, що має провідне значення у вибірці, зазначимо такі характеристики:

- життестійкість як стійка особистісна диспозиція, провідними чинниками котрої в цьому випадку виступають залученість і контроль;

- екзистенційна наповненість життя, провідним компонентом якої є свобода – здатність знаходити реальні можливості дії, створювати з них ієрархію відповідно до суб'єктивної цінності й таким чином приходити до персонально обґрунтованих рішень;

- повне розуміння себе (відсутність самовідчуження в будь-яких проявах), інтернальний локус контролю і відповідальності;

- здатність реалізувати внутрішню активність, перетворювати життєву ситуацію відповідно до внутрішніх потреб. Активне освоєння світу поєднується з переконаністю у його доброзичливості;

- цінність власного «Я»-образу, відмінними рисами якого є опора на нейтрально-позитивне ставлення до себе, визнання власних переваг, віра у власну компетентність та ефективність.

Характерно, що життєва позиція, котра стоїть за фактором 1, не є безумовно пов'язаною з відчуттям задоволеності людини своїм буттям. Це легко пояснити, адже для здійснення подібної активності потрібний певний розрив між суб'єктивною оцінкою реальної життєвої ситуації та уявленням про бажане (діалектичне протиріччя, що є джерелом розвитку та росту). Водночас фактор 1 демонструє надзвичайно сильний взаємозв'язок із глобальним відчуттям щастя: кореляція з діагностичним показником Оксфордського опитувальника щастя складає 0,809. Тобто, відмінною характеристикою описаної життєвої позиції є щастя в русі, в діяльній активності, спрямованій на досягнення далеких і значущих цілей. Цей висновок підтверджує достатньо висока

кореляція фактора з показником суб'єкт-об'єктних орієнтацій за опитувальником О. Ю. Коржової. Крім того, наповненість життя і присутність у ньому значущого сенсу виступає глобальним чинником, що протидіє виникненню відчуженості від світу в будь-якому прояві.

Фактор 2 (власна вага 19,07; визначає 11,4% сукупної дисперсії) позитивно корелює з віком опитаних жінок. Найвиразнішою його складовою є базове переконання про цінність і значущість власного «Я» (за рахунок упевненості у власній вдачі та здатності контролювати події). Водночас уявлення про світ змінюються на негативні, зникає віра в доброзичливість оточуючих і довіра до них. Значуще зростає відчуженість від майже всіх важливих сфер життя (крім роботи), екзистенційна спустошеність проявляється у формі безсилля та нігілізму.

Якщо розглядати змістовне наповнення фактора як окремих різновид життєвої позиції, можемо впевнено припустити, що з віком, із неминучим накопиченням різноманітних життєвих криз і негативних переживань, значуще змінюється як самоприйняття, так і загальна картина світу жінок. Вони вже мають досягнення у житті, забезпечили власний соціальний статус і побутовий комфорт (тобто більше задоволені умовами життя), проте вже не відчувають щастя. Зростає прагнення контролювати події й обґрунтована віра у свої можливості, водночас суттєво знижується довіра до світу і до людей – все це визначає продуманість життєвої стратегії. Ми вважаємо цю позицію наслідком надбання життєвого досвіду, причому не обов'язково негативно. Екзистенційна наповненість знижується за всіма вимірами, але, можливо, людина стає просто більш об'єктивною й усвідомленою відносно власних цінностей, критичнішою до оцінки себе і власного життя.

Паралельно зростає об'єктна орієнтованість, тобто знижується активність життєвої позиції. Зовні така людина діяльна й успішна, але її вчинки та рішення мають, здебільшого, автоматизований характер. Загальний і транситуаційний локус контролю дещо зміщуються назовні (зокрема, це проявляється у переконанні про власну щасливу вдачу). Людина відчуває втрату сенсу, що стосується таких важливих життєвих сфер, як стосунки з іншими людьми, родинні відносини, а також переживає відчуження від самої себе (останнє можна також пояснити переживанням кризи середнього віку, пов'язаної з погіршенням

фізичного стану, глобальною переоцінкою власного життя та перебудовою життєвих перспектив). Для цього стану актуальна проблематика контролю та безсилля, тобто власна здатність впливати на важливі життєві ситуації; виходом із ситуації може слугувати зайняття деструктивної позиції, знецінення та нігілізм. Робота слугує найбільш цікавою та прийнятною сферою власної реалізації особи – вона постійна зайнята, і їй це подобається. Життєстійкість суттєво знижується за рахунок того, що людина відчуває втому від накопичення труднощів, утрачає віру в можливість їх вирішення. Вона більше не прагне отримувати досвід і знання, проживаючи життя в усій його повноті, воліє уникати стресів і перевантажень.

З огляду на все вищеперераховане, фактор 2 та відповідна життєва позиція отримали назву «**Розчарованість і забезпечення власної психологічної безпеки**».

Фактор 3 має власне значення 14,23 та визначає 8,5% загальної дисперсії даних вибірки. Найбільшу вагу в ньому має базове переконання про справедливість навколишнього світу, що поєднується з частковим знеціненням власного «Я». Цей фактор має не досить виразні, проте глобальні від'ємні зв'язки з екзистенційною наповненістю, особливо з параметром відповідальності. Розглядаючи відповідну життєву позицію особистості, можемо описати її таким чином: «Світ – це гарне місце, повне добрих людей і сприятливих можливостей. Якщо я буду обережним і поводитимусь гарно, я отримаю те, що мені потрібно». Людина майже повністю покладається на справедливість світу, його доброзичливість і прихильність до себе. Усі зусилля подібна особистість спрямовує на те, щоб слідувати встановленим правилам і відповідати соціальним очікуванням. Проте вона не готова до зустрічі з життєвими труднощами, до їх самостійного подолання. Назвемо цей фактор «**Несформульоване очікування від світу**». Зважаючи на негативний зв'язок фактора з віком опитуваних, можемо вважати описаний варіант життєвої позиції дещо незрілим, перехідним. Це неготовність до відповідального та вільного життєздійснення. Слід зазначити, що кореляції фактора 3 з показником задоволеності життям мають від'ємний характер, що є додатковим свідченням тимчасовості цієї позиції.

Фактор 4 (власне значення 12,62, визначає 7,5% дисперсії вибірки) є крайнім виразом описаної вище позиції. Ми назвали його «**Установка на паразитування**». Цей варіант пасивної жит-

тевої позиції базується на максимальному перенесенні відповідальності за власне життя на оточуючих людей (як близьких, так і взагалі соціум), на переконанні, що інші мають допомагати людині досягати всього, що вона бажає у житті. Локус контролю суттєво зміщений назовні – людина не визнає свою спроможність впливати на події оточуючого світу. Вона визнає власну неефективність, відмовляється від самоконтролю, і водночас переконана у тому, що оточуючі люди за своєю природою не просто добрі, а включені в життя інших і готові прийти на допомогу. Характерно, що при цьому людина цілком задоволена своїм буттям і не бажає нічого в ньому змінювати. Висока власна вага фактора, його позитивна кореляція з показниками задоволеності свідчать про достатню успішність такої стратегії життєздійснення – звісно, для індивіда, який її дотримується, а не для оточуючих.

Характер зв'язків фактора 4 з окремими питаннями діагностичних методик дає нам змогу детальніше описати цю викривлену, проте ефективну стратегію адаптації. Наші попередні висновки підтверджені змістом конкретних базисних установок, а також особливостями життєстійкості – людина бездіяльна, уникає складних завдань і життєвих труднощів, проте має досить високі намагання, які, очевидно, задовольняє за рахунок психологічно грамотної експлуатації оточуючих.

Фактор 5 має власне значення 10,51 та пояснює 6,3% розподілу даних вибірки. Його визначальними компонентами є загальна незадоволеність життям (відчуття невідповідності ідеалу, недосягнення головних цілей і бажання іншого життя) та водночас загальна нездатність до перетворення життєвої ситуації. Шляхи вирішення конфлікту переважно деструктивні: спрямованість на самоздійснення у зовнішньому світі без урахування внутрішніх потягів і ресурсів; невіра у власну здатність запобігти можливим неприємностям, перекладання відповідальності на прихильність зовнішніх обставин і доброзичливість оточуючих людей; скарги на власну нещасливу долю та бажання змінити минуле. Наслідком таких неконструктивних стратегій є відчуття, що «життя проходить повз» і мріям не судилося збутися. Ми назвали відповідний тип життєвої позиції «**Пасивна, споглядальна установка**».

Фактор 6 є певною протилежністю попередній позиції, він отримав назву «**Креативне самоздійснення**» (власна вага 8,86, визначає 5,3% загальної дисперсії). Головну роль у факторі ві-

діграють трансситуативна мінливість і рухливість – виразне внутрішнє прагнення особистості до новизни й самозміни, перетворення життєвої ситуації, самовдосконалення в усіх життєвих сферах. Складається особливий стиль взаємин зі світом – відповідальний, контролюючий і незалежний. Високий ступінь довіри до світу в цьому випадку виступає саме наслідком незалежності, неприв'язаності до обставин. Ця довіра виправдана, позаяк не є сліпою. Фактор пов'язаний із проявами авантюризму, пошуком вражень і пригод. Слід зазначити, що така стратегія не є однозначно сприятливою, адже описана життєва позиція не спирається на усвідомлені внутрішні сенси та стійкі перспективні цілі. В її основі лежить переконання в мінливості та випадковості буття, в несправедливості й неконтрольованості життєвих подій (при цьому зберігається віра в людей і власна висока самооцінка, скоріше, самоінтерес). Така екзистенційна тривога призводить до захисних форм активності у вигляді компульсивної енергійності, пошуку повноти існування у гострих і небанальних переживаннях.

Фактор 7 має власну вагу 7,36 та визначає 4,4% дисперсії вибірки. Серед змінних, що його складають, найбільшу вагу має компенсаторна незадоволеність умовами власного життя ($r = -0,559$). Людина з усіх сил намагається відновити контроль над подіями, «взяти реванш» за минулі поразки. Вона має нестабільну самооцінку, що, ймовірно, залежить від оцінки її успіхів іншими людьми. Проте вона достатньо вірить у поставлені цілі та у свою можливість досягти бажаного і здатна на ризик заради цього. Але зосередженість на проблемах заважає бачити нові можливості у житті. Ми назвали відповідний тип життєвої позиції «**Невизначена, віртуальна позиція**».

Фактор 8 (власна вага 6,71, визначає 3,99% дисперсії) характеризується переконаннями людини у «нещасливості» своєї долі й відсутності удачі, що сприймається як закономірне покарання для себе. Це призводить до загальної апатії, відсутності життєвих сил для подолання труднощів (вегетативності як прояву екзистенційного неврозу). Цей тип життєвої позиції складається з досить специфічних базових переконань і відношень. Ми припускаємо, що респонденти з подібною позицією нереалізовані в професійно-соціальному середовищі (швидше за все, внаслідок негнучкості й непристосованості). Оскільки вони вважають, що їм «не пощастило у житті», вони не призначають себе відпові-

дальними за підсумок свого життя. Така життєва позиція отримала назву «**Безнадійна життєва позиція**».

Висновки. Отже, факторний аналіз даних дав нам змогу описати змістовну наповненість деяких типів життєвої позиції, розповсюджених серед дорослих жінок. Надійність такого рішення підтверджена повторними розрахунками на частинах вибірки (спочатку ми провели факторний аналіз даних половини вибірки, потім повторили розрахунок стосовно діагностичних даних усіх опитуваних). Ступінь відхилення факторних навантажень окремих змінних виявився незначним і загальна картина факторів залишилася незмінною.

Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є вдосконалення психодіагностичного інструментарію для виявлення й оцінки складових життєвої позиції, уточнення структури життєвої позиції та відокремлення в ній найбільш значущих компонентів, що впливають на поведінкову регуляцію та визначають побудову життєвого сценарію людини. Зміст самовідношення, пов'язаний із тим чи іншим типом життєвої позиції, слід вивчити детальніше. Наслідком такого наукового пошуку є з'ясування можливостей корекції життєвої позиції у психологічному консультуванні та педагогічному процесі.

Список використаних джерел

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 271 с. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека / Елена Юрьевна Коржова. – СПб. : Изд-во РХГА, 2006. – 384 с.
3. Кривцова С. В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер / С. В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. – 2009. – № 1. – С. 141–170.
4. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости. Методическое руководство / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
5. Осин Е. Н. Опросник субъективного отчуждения / Е. Н. Осин. – М. : Смысл, 2010. – 75 с.
6. Падун М. А. Методика исследования базисных убеждений личности / М. А. Падун, А. В. Котельникова. – М. : Лаборатория психологии и психотерапии посттравматического стресса ИПРАН, 2007. – 23 с.

7. Janoff-Bulman R. Psychometric review of world assumptions scale / R. Janoff-Bulman // Measurement of Stress, Trauma and Adaptation / edit. by B. H. Stamm. – Lutherville, MD : Sidran Press, 1996. – P. 440–442.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Argajl M. Psihologija schast'ja / M. Argajl. – 2-e izd. – SPb. : Piter, 2003. – 271 s. – (Serija «Mastera psihologii»).
2. Korzhova E. Ju. Psihologija zhiznennyh orientacij cheloveka / Elena Jur'evna Korzhova. – SPb. : Izd-vo RHGA, 2006. – 384 s.
3. Krivcova S. V. Shkala jekzistencii (Existenzskala) A. Ljengle i K. Orgler / S. V. Krivcova, A. Ljengle, K. Orgler // Jekzistencijal'nyj analiz. Bjulleten'. – 2009. – № 1. – S. 141–170.
4. Leont'ev D. A. Test zhiznestojkosti. Metodicheskoe rukovodstvo / D. A. Leont'ev, E. I. Rasskazova. – M. : Smysl, 2006. – 63 s.
5. Osin E. N. Oprosnik subiektivnogo otchuzhdenija / E. N. Osin. – M. : Smysl, 2010. – 75 s.
6. Padun M. A. Metodika issledovanija bazisnyh ubezhdenij lichnosti / M. A. Padun, A. V. Kotel'nikova. – M. : Laboratorija psihologii i psihoterapii posttravmaticheskogo stressa IPRAN, 2007. – 23 s.
7. Janoff-Bulman R. Psychometric review of world assumptions scale / R. Janoff-Bulman // Measurement of Stress, Trauma and Adaptation / edit. by B. H. Stamm. – Lutherville, MD : Sidran Press, 1996. – P. 440–442.

Received March 2, 2018

Revised March 23, 2018

Accepted April 19, 2018

Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення

Tychyna K. O. Specifics of the interpersonal relationships in families parenting children of senior preschool age with severe speech disorders / K. O. Tychyna // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 360–370.

K. O. Tychyna. Specifics of the interpersonal relationships in families parenting children of senior preschool age with severe speech disorders. The theoretical analysis of the problem on interpersonal family relationships is made in the article. The definition of «interpersonal family relationships» is proposed and its indexes of formation are distinguished. They are united into the following components: cognitive, emotional and behavioral. It is focused the importance of the interconnection of the components of the system of interpersonal relations in the families parenting children with severe speech disorders. It is determined that the purposeful studies of the cognitive, emotional and behavioral components of the system of interpersonal relationships in families parenting children with severe speech disorders from the standpoint of both parents and children are left out of the focus of the specialists. The diagnostic methods of interpersonal relations in families parenting the children of the senior preschool age with serious speech disorders are proposed. The generalization of the peculiarities of all indicators of the system of interpersonal family relationships gave grounds to establish that, the factors of the positive social assessment and traumatization from the situation of the birth and upbringing of the child with speech development disorders significantly influences on mothers of children with severe speech disorders. It has been established that parents of children with severe speech disorders have a higher degree of dissatisfaction with marital and child-parent relationships and a high tendency to underestimate their awareness concerning the peculiarities of their child. It is expressed in the unstable perceptions of children with severe speech disorders concerning the hierarchy and the family roles of interpersonal family relationships and the imbalance of harmonious emotional family relationships. It is stated that the presence of positive family interaction does

not meet the needs of the child with severe speech disorders of communications and joint activities, which is significantly influenced by differences in parents' position on interaction with the child. It is concluded that the qualitative and quantitative characteristics of the cognitive, emotional and behavioral components of all stages of the analysis of the confirmatory study represent a close interconnection of all the results, which became a generalized characteristic of the sphere of interpersonal relationships in families parenting children with severe speech disorders.

Key words: family, interpersonal family relationships, child-parenting relationships, preschool age, severe speech disorders, components of the system of interpersonal family relationships, psychological diagnostics, projective techniques.

К. О. Тичина. Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми міжособистісних сімейних стосунків. Запропоновано визначення поняття «міжособистісні сімейні стосунки» та виокремлено його показники сформованості, об'єднані у компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий. Наголошено на важливості взаємозв'язку компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Засвідчено, що цілеспрямовані дослідження когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, які виховують дітей із ТПМ, із позиції як батьків, так і дітей залишилися поза увагою фахівців. Представлено діагностичні методики міжособистісних стосунків у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Узагальнення особливостей усіх показників системи міжособистісних сімейних стосунків дало підстави встановити, що значний вплив на матерів дітей із ТПМ мають чинники бажаності позитивної соціальної оцінки і травматизації від ситуації народження та виховання дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку. Встановлено, що батьки дітей із ТПМ мають більший ступінь незадоволеності подружніми та дитячо-батьківськими стосунками і високу тенденцію до низької оцінки своєї обізнаності щодо особливостей дитини, що виражається у нестійких уявленнях дітей із ТПМ про ієрархію та сімейні ролі міжособистісних сімейних стосунків і дисбаланс гармонійних емоційних стосунків у сім'ї. Констатовано, що наявність позитивної взаємодії у сім'ї не задовольняє потреби дитини з ТПМ у сфері спілкування і спільної діяльності, на що значно впливає розходження позиції батьків щодо взаємодії з дитиною. Доведено, що народження дитини з ТПМ якісно впливає на зміну підтипу як подружніх, так і, згодом, дитячо-батьківських міжособистісних сімейних стосунків. Зроблено висновок, що якісні та кількісні характеристики когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів на всіх етапах аналізу констатувального дослідження репрезентують тісний взаємо-

зв'язок усіх результатів, що стало узагальненою характеристикою сфери міжособистісних стосунків у сім'ях, які виховують дітей із ТПМ.

Ключові слова: сім'я, міжособистісні сімейні стосунки, дитячо-батьківські стосунки, дошкільний вік, тяжкі порушення мовлення, психодіагностика, компоненти системи міжособистісних сімейних стосунків.

Постановка проблеми. Дослідники в галузі педагогіки (А. Макаренко, Б. Нікітін, О. Нікітіна, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Л. Фесюкова, R. Campbell, B. Spock та ін.) і психології (В. Дружинін, М. Семаго, А. Співаковська, В. Столін, Е. Schifer та ін.) звертають особливу увагу на механізми виникнення та шляхи вирішення соціально-психологічних проблем у міжособистісних стосунках різних представників сучасного суспільства (Г. Абрамова, Г. Андреева, Н. Ануфрієва, С. Духновський, Н. Єрмакова, Т. Зелінська, Є. Ільїн, М. Каган, Н. Казарінова, О. Корнєв, А. Коваленко, В. Куніцина, М. Обозов, E. Berne, J. Clark, J. Mills). Водночас, чіткого та єдиного визначення міжособистісних стосунків немає, різниця пов'язана з тим сегментом діяльності, у якому формується це поняття. В одному випадку визначення слідує із запиту консультативної й теоретичної практики, в іншому – із запиту експериментально-дослідної практики. Детальний аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що вагомим середовищем формування міжособистісних стосунків виступає сім'я, тому вбачаємо доцільним дотримуватись експериментально-дослідної практики і розглянути більш вузьке поняття «міжособистісні сімейні стосунки», що є актуальним у межах нашого дослідження [1; 8; 11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжособистісні сімейні стосунки розглядаються як взаємостосунки між подружжям, між батьками й дітьми та між сіблінгами з різних позицій: з одного боку – в межах діади «батьки – дитина», а з іншого боку – «дитина – батьки – сіблінг» (В. Дружинін, І. Рахманіна, М. Семаго, А. Співаковська, В. Столін, М. Ainsworth, J. Bowlby, E. Erikson, A. Freud, M. Klein, M. Mahler, E. Schifer, D. Winnicott) [3; 11].

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне розглядати окреслене поняття як систему взаємовідносин, що включають у себе подружні, дитячо-батьківські та сіблінгові стосунки, які об'єктивно проявляються в характері та способах взаємодії учасників у процесі комунікації й спільної діяльності в межах мікросім'ї та середовища і мають спільну мету.

Вищезазначене містить такі показники: подібність сімейних цінностей і традицій, ціннісно-орієнтаційна єдність і гнучкість; сімейні функції відповідають ролям, відсутність конфліктів між роллю й особистістю; структура сім'ї є ієрархічно побудованою, де відповідальність беруть на себе батьки, а діти підпорядковуються їм; реалізується здійснення очікувань членів сім'ї відносно один одного; здатність до вирішення конфліктів; відновлення соціально-психологічного клімату сім'ї після перебування в кризовому середовищі; прагнення зберегти комфортні емоційні сімейні стосунки; протистояння сімейним проблемам відкрито та всіма членами сім'ї; позитивне емоційне ставлення всіх членів родини відносно один одного; бажання прислухатися один до одного, допомагати один одному; адекватна ситуації реакція на поведінку й емоції один одного; позитивний емоційний супровід процесу взаємодії та спілкування між учасниками; ефективні стилі й типи виховання дитини у сім'ї; спрямованість на обізнаність про життя один одного. Зв'язок між ними здійснюється через когнітивну, емоційну та поведінкову складові, які є психологічними формами прояву міжособистісних взаємин у родині. У межах нашого дослідження виокремлені складові виступатимуть компонентами системи міжособистісних сімейних стосунків: когнітивним, емоційним і поведінковим [1; 3; 5; 11].

Обмеженість засобів комунікативної взаємодії дітей із важкими порушеннями мовлення впливає на міжособистісні стосунки з оточуючими (однолітки, сім'я), що негативно позначається на пізнавальній сфері, емоційному стані та відображається в поведінці дитини з ТПМ. Це демонструє взаємозв'язок компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення.

Детальний аналіз літератури засвідчив наявність наукових досліджень окремих показників компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, які виховують дітей із ТПМ: батьківські установки (А. Співаковська), особистісні цінності батьків (Т. Адеева), емоційне ставлення батьків (О. Хорошева), стани у батьків дітей із ТПМ (С. Векілова, Л. Дика, Є. Кузьмін, А. Прохоров), подолання «батьківського стресу» (Л. Пастухова), емоційний контакт між батьками та дитиною (В. Кисличенко, С. Конопляста, Л. Харькова), вплив особливих психічних станів батьків на дитину з ТПМ (В. Кондратенко), труднощі в комунікації та взаємодії всіх членів родини (Т. Кожанова, С. Конопляста,

І. Мартиненко, І. Марченко, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет) [6; 7; 9; 10; 13].

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури дає змогу зробити висновок, що цілеспрямовані дослідження когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, які виховують дітей із ТПМ, із позиції як батьків, так і дітей залишилися поза увагою фахівців. Цей факт спонукав нас до подальшої експериментальної перевірки висунутих положень.

Мета дослідження – з'ясувати особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення з позиції компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків.

Відповідно до мети були визначені такі завдання: з'ясувати особливості ієрархії міжособистісних стосунків у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ; уточнити уявлення дітей старшого дошкільного віку з ТПМ та їхніх батьків про роль і значення кожного з членів сім'ї; вивчити взаємне емоційне ставлення дітей старшого дошкільного віку з ТПМ та їхніх батьків; визначити форми, способи міжособистісного спілкування у сім'ях, які виховують дітей із ТПМ; визначити типи міжособистісних стосунків (подружніх, дитячо-батьківських) у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до поставленої мети і завдань дослідження було використано такі експериментальні методики: «Сходинки» [12], «Пошта» [4], «Кінетичний малюнок сім'ї» [2], анкета дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківських взаємостосунків О. Захарової [5], соціограма «Моя сім'я» [12], авторський опитувальник батьківського ставлення до дитини.

У дослідженні взяли участь 70 сімей, які виховують дітей із ТПМ, та 67 сімей, які виховують дітей із НМР старшого дошкільного віку.

Аналіз результатів психодіагностики міжособистісних сімейних стосунків у сім'ях, які виховують дітей із ТПМ та НМР, дає підстави зробити такі висновки про особливості функціонування сім'ї як системи з точки зору кожного компонента: когнітивного, емоційного й поведінкового з позиції оцінки дитини, матері та батька.

Когнітивний компонент системи міжособистісних сімейних стосунків має такі характеристики показників: діти з ТПМ ха-

рактизуються нестійкими уявленнями про ієрархію міжособистісних сімейних стосунків і виразною суперечністю цих уявлень, ніж діти з НМР. Це проявляється у виборах дітей із ТПМ матері та батька як значущих фігур і на високому, і на низькому рівнях, що не спостерігається у дітей із НМР. Уявлення дітей із ТПМ про сімейні ролі також має виразно більший ступінь неадекватності порівняно з дітьми з НМР.

Із позиції матерів характеристика когнітивного компонента системи міжособистісних сімейних стосунків виглядає так: матері дітей із ТПМ демонструють свою реалізацію рольової функції у подружжі з більшим ступенем суперечності та категоричності в оцінках, ніж матері дітей із НМР. Реалізація рольової функції у дитячо-батьківських стосунках матерів дітей із ТПМ характеризується більшою кількістю оцінок за середнім рівнем (41,4%), а матерів дітей із НМР – за низьким (38,8%). Така ситуація може відображати більше прагнення матерів дітей із ТПМ ефективніше реалізовувати себе у ролі матері. Матері дітей із ТПМ демонструють більший ступінь активності у формуванні міжособистісних подружніх стосунків (68,6%), ніж матері дітей із НМР (59,7%). Водночас результати засвідчують, що значний відсоток матерів дітей із ТПМ (12,8%) незадоволені ступенем успішності міжособистісних подружніх стосунків та оцінують їх на низькому рівні, що розкриває суперечливість в оцінках матерів дітей із НМР (9%). Динаміка міжособистісних дитячо-батьківських стосунків оцінена матерями дітей із ТПМ з виразно більшою позитивною тенденцією. Серед матерів дітей із ТПМ не виявлено низьких оцінок себе за показником «ступінь обізнаності в інтересах і потребах дитини», що може свідчити про категоричність материнської позиції та прагнення заперечити власну некомпетентність як матері.

У свою чергу, батьки дітей із ТПМ оцінюють реалізацію рольової функції у подружжі з більшою частотою на середньому (40%) та низькому (11,4%) рівнях і з меншою частотою на високому рівні (48,6%), ніж батьки дітей із НМР (високий рівень – 64,2%, середній – 26,9%, низький – 9%). Реалізація рольової функції у дитячо-батьківських стосунках батьків дітей із ТПМ характеризується більшою оцінкою за низьким рівнем (32,9%), ніж батьків дітей із НМР (25,4%). Така ситуація відображає більший ступінь незадоволеності батьками дітей із ТПМ міжособистісними стосунками у подружжі та з дітьми. Батьки дітей із ТПМ та НМР демонструють наближено однаковий ступінь

активності у формуванні міжособистісних подружніх стосунків. Динаміка міжособистісних дитячо-батьківських стосунків оцінена батьками дітей із ТПМ у більшості випадків на середньому (34,3%) і низькому рівнях (38,6%), у батьків дітей із НМР переважає високий – 43,3%. Така ситуація засвідчує наявність серед батьків дітей із ТПМ виразної тенденції до незадоволеності динамікою міжособистісних подружніх і дитячо-батьківських стосунків. Ступінь обізнаності батьків дітей із ТПМ з інтересами та потребами дитини характеризується високою тенденцією до самооцінки на нижчому рівні (високий рівень – 58,6%, середній – 38,6%, низький – 2,8%), ніж у батьків дітей із НМР (високий рівень – 70,1%, середній – 29,9%).

У структурі емоційного компонента системи міжособистісних сімейних стосунків встановлено таку специфіку показників. Діти з ТПМ характеризуються нестійким, амбівалентним сприйманням ставлення членів родини та виразною суперечністю цього сприймання. Це проявляється у виборах дітей із ТПМ матері та бабусі як значущих фігур і на високому, і на низькому рівнях, а також у протиставленні сприймання позитивного ставлення матері та батька – негативному.

Емоційне тло взаємодії представлене в різних конструктивних і деструктивних характеристиках: діти з ТПМ надають сильну емоційну значущість батьку, що проявляється у протиріччях переваги негативного емоційного тла взаємодії над позитивним; натомість емоційна значущість матері проявляється у перевазі позитивного тла взаємодії над негативним.

Показник «емоційна складова близькості у родині» проявляється так: у дітей із НМР переважають гармонійні емоційні стосунки, що підтверджено високим рівнем прояву сприятливої сімейної ситуації та низьким – ворожості, тривожності й неповноцінності в сімейних стосунках; натомість у дітей із ТПМ спостерігається дисбаланс між цими показниками.

Суперечливі якісні характеристики батьків дітей із ТПМ репрезентовано за показником «здатність розпізнавати емоційні стани дитини»: матері дітей із ТПМ демонструють більшу дезорієнтацію в розпізнаванні емоційного стану (сер. знач. 4,14), ніж матері дітей із НМР (сер. знач. 4,21), але все одно краще, ніж чоловіки. Варто зазначити, що батьки дітей із ТПМ (сер. знач. 3,95), на відміну від батьків дітей із НМР (сер. знач. 3,82), демонструють більшу готовність до сприймання емоційного стану дитини без розуміння причин цього стану.

Протиріччя характеристик здатності приймати і співпереживати своїй дитині у матерів виражається психологічним дискомфортом, а саме внутрішнім конфліктом між безумовним прийняттям порушення дитини (сер. знач. 4,11) порівняно з матеріями дітей із НМР (сер. знач. 3,91), і вмінням адекватно проявляти почуття (матері дітей із ТПМ – сер. знач. 4,10; матері дітей із НМР – сер. знач. 5,13), у тому числі співпереживання, стосовно особливостей її розвитку. Батьки дітей із ТПМ більшою мірою демонструють співпереживання (сер. знач. 4,18), ніж батьки дітей із НМР (сер. знач. 4,02).

Якісна характеристика батьківського ставлення до дитини тісно пов'язана з умінням приймати і співпереживати їй: готовність до безумовного прийняття особливостей дитини демонструють матері та батьки дітей із ТПМ, однак аналіз результатів їхніх анкет репрезентує якісно нижчий рівень усвідомлення свого ставлення до дітей із ТПМ (високий рівень – 21,4%, середній – 63,6%, низький – 15%), на відміну від матерів і батьків дітей із НМР (високий рівень – 41,8%, середній – 54,5%, низький – 3,7%).

Характеристики поведінкового компонента системи міжособистісних сімейних стосунків можна представити таким чином. Діти з ТПМ демонструють амбівалентні показники взаємодії з членами родини: ігнорування з боку батьків і матерів, на відміну від тісної взаємодії з сиблінгами; при цьому наявність позитивної взаємодії не задовольняє потреби дитини з ТПМ у сфері спілкування і спільної діяльності. Вищезазначене посилює чинник конфліктності міжособистісної взаємодії у сім'ї, що призводить до труднощів у спілкуванні з різним ступенем прояву.

Поведінковий компонент системи міжособистісних сімейних стосунків із позиції матерів і батьків дітей із ТПМ та НМР має такі якісні особливості: розходження позиції батьків щодо взаємодії з дитиною, де матері дітей із ТПМ прискіпливіше ставляться до своєї взаємодії з нею (високий рівень – 78,6%, середній – 21,4%), на відміну від чоловіків, які є менш вимогливими до цієї взаємодії (високий рівень – 84,3%, середній – 15,7%). Однак вагомим є недостатній тілесний контакт матері та дитини з ТПМ, що є важливим параметром оцінки взаємодії як показника поведінкового компонента.

Суперечності між учасниками міжособистісних сімейних стосунків продемонстровано під час аналізу типів подружніх і дитячо-батьківських стосунків, які репрезентували суттєві зміни до і після народження дитини з ТПМ. Так, до народження ди-

тини з ТПМ з боку матері переважає партнерський тип подружніх стосунків, який залишається незмінним, але змінює якісну характеристику подружніх стосунків у зміні їхнього підтипу, а дитячо-батьківських – на дисгармонію за рахунок порушення сімейної ієрархії (батьки підпорядковуються дитині). З боку батька подружні стосунки до народження дитини з ТПМ характеризуються переважанням партнерського і симбіотичного типів, що трансформуються у дисгармонію сімейної ієрархії дитячо-батьківських стосунків після народження дитини означеної категорії.

Висновки. Узагальнення особливостей усіх показників системи міжособистісних сімейних стосунків засвідчує значний вплив на матерів дітей із ТПМ чинників бажаності позитивної соціальної оцінки й травматизації від ситуації народження та виховання дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку; за оцінкою батьків дітей із ТПМ – більший ступінь незадоволеності подружніми та дитячо-батьківськими стосунками й високу тенденцію до низької оцінки своєї обізнаності щодо особливостей дитини. Вищезазначене виражається у нестійких уявленнях дітей із ТПМ про ієрархію та сімейні ролі міжособистісних сімейних стосунків і дисбаланс гармонійних емоційних стосунків у сім'ї. Наявність позитивної взаємодії у сім'ї не задовольняє потреби дитини з ТПМ у сфері спілкування і спільної діяльності, на що значно впливає розходження позиції батьків щодо взаємодії з дитиною. У свою чергу, народження дитини з ТПМ якісно впливає на зміну підтипу як подружніх, так і, згодом, дитячо-батьківських міжособистісних сімейних стосунків.

Отже, якісні та кількісні характеристики когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів на всіх етапах аналізу констатувального дослідження репрезентували тісний взаємозв'язок усіх результатів, що стало узагальненою характеристикою сфери міжособистісних стосунків у сім'ях, які виховують дітей із ТПМ.

Перспективою подальших розвідок цієї проблеми є розробка програми формування гармонійних міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. В. Семейная психология : учеб. пособие / Г. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
2. Бернс Р. С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Р. С. Бернс, С. Х. Кауфман. – Москва : Смысл, 2000. – 146 с.

3. Боулби Дж. Детям – любовь и заботу / Дж. Боулби // Психология развития. Хрестоматия. – СПб. : Питер, 2001. – С. 127–139.
4. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты / А. Л. Венгер. – Москва : Владос-Пресс, 2003. – 160 с.
5. Захарова Г. И. Психология семейных отношений : учеб. пособие / Г. И. Захарова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2009. – 63 с.
6. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. А. Кисличенко. – К., 2011. – 20 с.
7. Кондратенко В. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації : посіб. для вищих навч. закладів / В. Кондратенко, В. Ломоносов. – Київ, 2006. – 70 с.
8. Куницына В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
9. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення : монографія / І. В. Мартиненко. – К. : ДІА, 2016. – 308 с.
10. Марченко І. С. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення / І. С. Марченко // Логопедія: Науково-методичний журнал. – 2013. – № 3. – С. 52–56.
11. Спиваковская А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций / А. С. Спиваковская // Семья и формирование личности / под ред. А. А. Бодалева. – М., 1981. – С. 38–45.
12. Ткачева В. В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии [Электронный ресурс] / В. В. Ткачева // УМК «Психология». – 2006. – Режим доступа : <http://sdo.mgaps.ru/books/K17/M13/p2/1.pdf>.
13. Хорошева Е. В. Сравнительное исследование семей, имеющих ребенка с нормативным и нарушенным развитием / Е. В. Хорошева // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 52–59.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andreeva G. V. Semejnaja psihologija : ucheb. posobie / G. V. Andreeva. – SPb. : Rech', 2004. – 244 с.

2. Berns R. S. Kineticheskij risunok sem'i: vvedenie v ponimanie detej cherez kineticheskie risunki / R. S. Berns, S. H. Kaufman. – Moskva : Smysl, 2000. – 146 s.
3. Boulbi Dzh. Detjam – ljubov' i zabotu / Dzh. Boulbi // Psihologija razvitija. Hrestomatija. – SPb. : Piter, 2001. – S. 127–139.
4. Venger A. L. Psihologicheskie risunochnye testy / A. L. Venger. – Moskva : Vlados-Press, 2003. – 160 s.
5. Zaharova G. I. Psihologija semejnyh odnoszenij : ucheb. posobie / G. I. Zaharova. – Cheljabinsk : Izd-vo JuUrGU, 2009. – 63 s.
6. Kyslychenko V. A. Logopedychnyj suprovod sim'i', v jakij vyhovujet'sja dytyna z porushennjamy movlennja : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / V. A. Kyslychenko. – K., 2011. – 20 s.
7. Kondratenko V. Zai'kannja: fenomenologija ta osnovni naprjamy reabilitacii' : posib. dlja vyshhyh navch. zakladiv / V. Kondratenko, V. Lomonosov. – Kyiv, 2006. – 70 s.
8. Kunicyna V. N. Mezhljchnostnoe obshhenie / V. N. Kunicyna, N. V. Kazarinova, V. M. Pogol'sha. – SPb. : Piter, 2001. – 544 s.
9. Martynenko I. V. Osoblyvosti komunikatyvnoi' dijalnosti ditej starshogo doshkil'nogo viku iz systemnyj porushennjamy movlennja : monografija / I. V. Martynenko. – K. : DIA, 2016. – 308 s.
10. Marchenko I. S. Osoblyvosti logopedychnoi' roboty z dit'my doshkil'nogo viku z tjazhkymy porushennjamy movlennja / I. S. Marchenko // Logopedija: Naukovo-metodychnyj zhurnal. – 2013. – № 3. – S. 52–56.
11. Spivakovskaya A. S. Obosnovanie psihologicheskoi korrekcii neadekvatnyh roditel'skih pozicij // Sem'ja i formirovanie lichnosti / pod red. A. A. Bodaleva. – M., 1981. – S. 38–45.
12. Tkacheva V. V. Tehnologii psihologicheskogo izuchenija semej, vospityvajushchih detej s otklonenijami v razvitii [Jelektronnyj resurs] / V. V. Tkacheva // UMK «Psihologiya». – 2006. – Rezhym dostupa : <http://sdo.mgaps.ru/books/K17/M13/p2/1.pdf>.
13. Horosheva E. V. Sravnitel'noe issledovanie semej, imejushchih rebenka s normativnym i narushennym razvitiem / E. V. Horosheva // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2010. – № 5. – С. 52–59.

Received February 27, 2018

Revised March 20, 2018

Accepted April 12, 2018

УДК 159.922.6

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.371-382

О. С. Туз
nadpsu46@i.ua

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОПЕРАТИВНО-РОЗШУКОВИХ ПІДРОЗДІЛІВ ДО УПРАВЛІННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИМИ ЗМІНАМИ

Tuz O. S. The model of psychological readiness of the managers of the criminal investigation departments to the managing of organizational changes / O. S. Tuz // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 371–382.

O. S. Tuz. The model of psychological readiness of the managers of the criminal investigation departments to the managing of organizational changes. The model of psychological readiness of the managers of the criminal investigation departments to the managing of organizational changes in criminal investigation departments has been developed and proved by the author based on the theoretical analysis of scientific literature. The conclusion is proved that psychological readiness is a long lasting mental state; and its features are analyzed.

It has been shown that the model comprises cognitive, motivational, activities-based, personality-based and regulatory components. The composition of the cognitive component includes knowledge system about organizational-management activities in conjunction with the awareness of the content of the changes, which are foreseen in the organization. The motivational component includes motivation for the effective implementation of managerial tasks for organizational changes, which is based on the possibility of satisfying professional, career, personal needs in the event of their successful conduct. The activities-based component provides mastering new professional knowledge in the field of management of the changing organization. The personality-based component is reviewed as a set of individual psychological personal qualities, that determine the manager's ability to manage changes. The regulatory component is considered as a reflection of their own attitude to organizational changes, process and results of their activities.

Key words: psychological readiness, organizational changes, model, cognitive component, motivational component, activities-based component, personality-based component, regulatory component.

О. С. Туз. Модель психологічної готовності керівників оперативно-розшукових підрозділів до управління організаційними змінами. На основі теоретичного аналізу наукової літератури автором розроблено й обґрунтовано модель психологічної готовності керівників оперативно-розшукових підрозділів до управління організаційними змінами в оперативно-розшукових органах. Обґрунтовано висновок про те, що психологічна готовність є довготривалим психічним станом, і проаналізовано його особливості.

Показано, що основу моделі становлять когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, особистісний і регулятивний компоненти. До складу когнітивного компонента включено систему знань про організаційно-управлінську діяльність у поєднанні з поінформованістю про зміст змін, що передбачаються в організації. Мотиваційний компонент містить мотивацію до ефективного реалізації управлінських завдань з організаційних змін, яка ґрунтується на уявленнях про можливість задоволення професійних, кар'єрних, особистісних потреб у разі їх успішного проведення. Діяльнісний компонент передбачає оволодіння новими професійними знаннями в галузі управління організацією, що змінюється. Особистісний компонент розглянуто як сукупність індивідуально-психологічних особистісних якостей, що визначають спроможність керівника здійснювати управління змінами. Регулятивний компонент проаналізовано як рефлексію на власне ставлення до організаційних змін, процесу та результатів власної діяльності.

Ключові слова: психологічна готовність, організаційні зміни, модель, когнітивний компонент, мотиваційний компонент, діяльнісний компонент, особистісний компонент, регулятивний компонент.

Постановка проблеми. Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття «готовність до організаційних змін» глибокого наукового пояснення не отримало. Більш ґрунтовно науковцями досліджено питання готовності до професійної діяльності, професійного саморозвитку, дослідницької праці, материнства, самовизначення тощо. Здійснено низку досліджень, присвячених аналізу психологічної готовності до різних видів професійної діяльності, зокрема управлінської, діяльності психолога, медичної, педагогічної. Водночас загострення обстановки на кордонах України викликало прискорення організаційних змін у прикордонному відомстві, а суттєве зростання ваги оперативної складової в охороні державних рубежів потребує активізації організаційних змін в оперативно-розшукових органах. Отже, розроблення проблеми психологічної готовності керівників оперативно-розшукових підрозділів (ОРП) до управління організаційними змінами в оперативно-розшукових органах постає актуальним

науково-теоретичним і практичним завданням, розв'язання якого сприятиме підвищенню рівня прикордонної безпеки країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання методу моделювання для визначення структури психологічної готовності до управління організаційними змінами має певну історію у вітчизняних психологічних дослідженнях. На нашу думку, вперше в Україні моделювання психологічної готовності до управління організаційними змінами було використано М. В. Москальовим у дослідженні психологічної готовності майбутніх менеджерів [1, с. 36]. Запропонована автором модель складається з чотирьох компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного й особистісного.

Мотиваційний компонент психологічної готовності майбутніх менеджерів до управління змінами, на думку М. В. Москальова, складається з орієнтації на мотиви вибору професії; схильності до ризику, що враховує позитивні та негативні наслідки змін; потреби у досягненні успіху й може визначити мотиваційну зрілість і рівень сформованості мотиваційного компонента психологічної готовності майбутнього менеджера до управління змінами в організації [1, с. 37–38].

Когнітивний компонент психологічної готовності майбутніх менеджерів до управління змінами в організації визначає професійну обізнаність майбутніх фахівців і має такі складові: рівень професійних знань щодо особливостей професії та щодо психологічних особливостей управління змінами в організації; рівень управлінських знань щодо структури й основ управління, особливостей прийняття управлінських рішень, впливу на працівників; рівень глобального мислення. Змістом когнітивного складника психологічної готовності майбутніх менеджерів до управління змінами в організації може бути інтегративна якість – професійна обізнаність майбутніх менеджерів щодо управління змінами в організації [1, с. 38–40]. Операційний компонент психологічної готовності майбутніх менеджерів до управління змінами в організації визначає готовність діяти заповзятливо, незалежно та креативно і складається зі здатності до підприємницької діяльності; здатності розв'язувати професійні ситуації за конкретних умов, уміння аналізувати та діяти швидко за умов змін, здійснювати пошук оптимальних варіантів розв'язання професійних завдань з урахуванням специфіки конкретної ситуації; здатності діяти гнучко і творчо за умов змін, уміння майбутнього менеджера проявляти себе під час управління змінами в організації

креативним, здатним знаходити ефективні рішення та способи поведінки за нових виробничих ситуацій; переборювати стереотипність мислення і поведінки за незвичних ситуацій. Інтегральною узагальнюючою характеристикою операційної готовності майбутніх менеджерів до управління змінами в організації є професійна конкурентоздатність [1, с. 40–42]. Особистісний компонент психологічної готовності майбутніх менеджерів до управління змінами в організації становить сукупність індивідуально-психологічних особистісних якостей, які допомагають в управлінні змінами в організації, а саме: рішучість, що дає змогу поводитися майбутнім менеджерам рішуче, проте залишатися розважливими та спокійними; здатність до адаптаційної мобільності, що сприяє швидкому й ефективному запровадженню нових ідей задля ефективного функціонування організації; відповідальність як високий показник суб'єктивного контролю, емоційної стабільності [1, с. 42–43].

Свій варіант моделі психологічної готовності керівника до управління організаційними змінами запропонував А. С. Король, який досліджував проблему психологічної готовності до організаційних змін керівників прикордонного відомства [2]. На його думку, психологічна готовність складається з трьох компонентів: когнітивно-операційного, мотиваційно-сміслового і регулятивного.

До складу когнітивно-операційного компонента автор включив систему знань, умінь і навичок управління в умовах організаційних змін, поєднану з інформованістю про зміст змін; життєвий і службовий досвід, що впливає на усвідомлення, об'єктивність аналізу й оцінки характеру організаційних змін, що запроваджуються в організації. Мотиваційно-смісловий компонент, на думку А. С. Короля, визначається мотивацією до ефективної реалізації управлінських завдань в умовах організаційних змін, яка ґрунтується на уявленнях про можливість задоволення професійних, кар'єрних, особистісних (у т. ч. матеріальних) потреб у разі успішного проведення організаційних змін. Рівень мотивації визначає ефективність подолання керівником власних психологічних бар'єрів (опору змінам), його особистісну позицію щодо організаційних змін. Дослідник виокремлює також регулятивний компонент, до якого відносить рефлексію на власне ставлення керівника до організаційних змін, процесу та результатів його діяльності, а також самоконтроль і самооцінку власної готовності до управління організаційними змінами, здатність до

розуміння власних помилок і коригування особистісної позиції щодо організаційних змін та управління ними. Складові регулятивного компонента дають змогу коригувати зміст когнітивно-операційного компонента: актуалізувати нові знання, накопичені у процесі управління організаційними змінами, стимулювати отримання тих знань, яких не вистачає у практичній діяльності, аналізувати, які нові уміння й навички отримано і які потребують удосконалення, збільшують розуміння змісту змін, які проводяться, а також збагачують життєвий і службовий досвід. Усе це впливає на оцінку організаційних змін і викликає подальші зміни у психологічній готовності до управління ними [2].

Обидві наведені моделі не можуть стати основою для моделювання психологічної готовності керівника оперативно-розшукового підрозділу до управління організаційними змінами. У моделі М. В. Москальова готовність розглядається як комплекс чинників, а не психічний стан людини. На цю обставину звертав увагу А. С. Король [2]. Водночас модель А. С. Короля виглядає дещо фрагментарною. Такий висновок підкріплюється результатами аналізу наукової літератури. Дослідники до структурних компонентів психологічної готовності найчастіше відносять когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий (регулятивний), особистісний, діяльнісний [3-5]. Використання зазначених компонентів для моделювання психологічної готовності дає змогу представити усі її основні елементи та взаємозв'язки.

Мета статті – описати й обґрунтувати модель психологічної готовності керівників оперативно-розшукових органів до управління організаційними змінами в оперативно-розшукових органах.

Виклад основного матеріалу. У моделюванні психологічної готовності керівників ОРП до управління організаційними змінами в оперативно-розшукових органах ми виходили з того, що це довготривалий психічний стан, який формується під впливом знань, умінь, навичок, мотивів, переконань, почуттів, установок та особистісних якостей керівника, активується з початком організаційних змін, спрямовується на збереження психологічної цілісності й рівноваги особистості та проявляється через рівень відповідності управлінських рішень вимогам професійного середовища, що динамічно змінюється.

Результати аналізу наукової літератури дали підстави включити до складу моделі психологічної готовності керівника оперативно-розшукового підрозділу до управління організаційними

змiнами такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, особистісний і регулятивний (рис. 1).

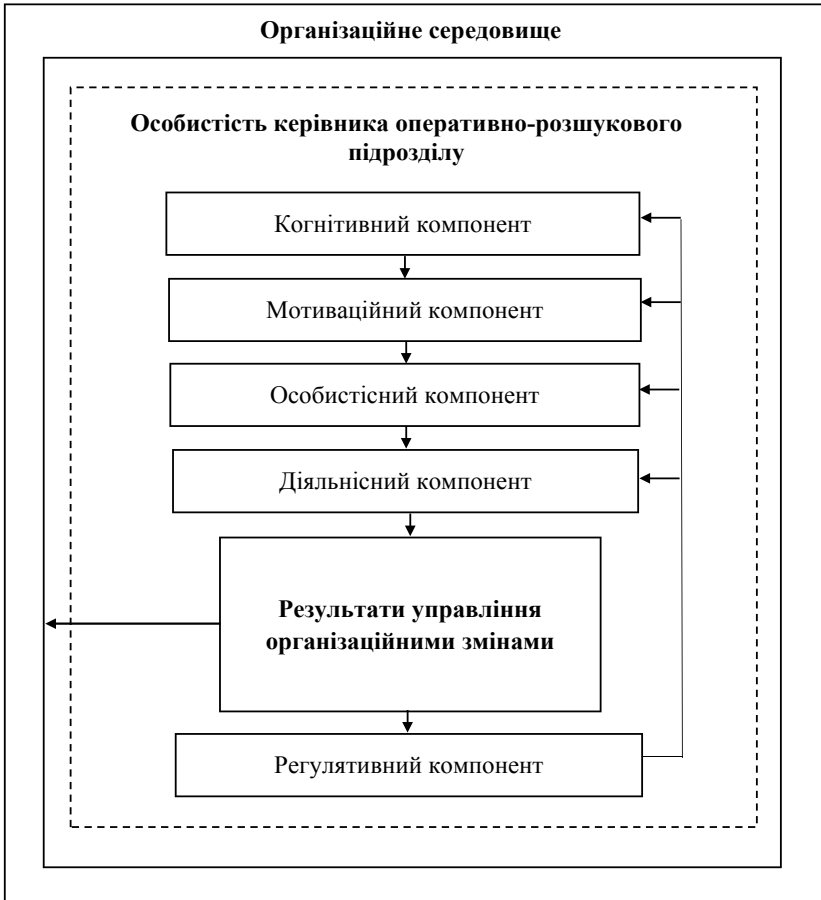


Рис. 1. Модель психологічної готовності керівника оперативно-розшукового підрозділу до управління організаційними змінами

Когнітивний компонент психологічної готовності керівника ОРП до управління організаційними змінами містить систему знань про організаційно-управлінську діяльність у поєднанні з поінформованістю про зміст змін, що передбачаються в організації. Змістом когнітивного компонента психологічної готовності керівників оперативно-розшукових підрозділів до управління

організаційними змінами виступає інтегративна якість – професійна обізнаність щодо управління змінами в організації. У контексті управління організаційними змінами професійна обізнаність розглядається як сукупність професійних, управлінських знань, підкріплених знаннями про стан зовнішнього та внутрішнього середовища організації, її місце у соціумі, напрями і перспективи розвитку, сутність управління змінами.

Однією зі складових когнітивного компонента є життєвий і службовий досвід керівника. На основі свого досвіду керівник усвідомлює об'єктивність організаційних змін, що проводяться, аналізує й оцінює їх характер. Наявність у керівника досвіду участі в управлінні організаційними змінами підвищує рівень його психологічної готовності до успішної діяльності в динамічних умовах. Водночас значний життєвий досвід керівника дозволяє йому виваженіше реагувати на нові вимоги керівництва, нові умови до управлінської діяльності, нові умови оперативного розшукової діяльності. У підсумку когнітивний компонент ґрунтується на знаннях, службовому та життєвому досвіді керівника оперативного-розшукового підрозділу і забезпечує усвідомлення, аналіз та оцінку керівником змісту й характеру змін, які започатковано в організації.

Мотиваційний компонент психологічної готовності керівника ОРП до організаційних змін – це мотивація до ефективної реалізації управлінських завдань в умовах організаційних змін, що ґрунтується на уявленнях про можливість задоволення професійних, кар'єрних, особистісних потреб у разі успішного проведення організаційних змін. В усіх проаналізованих нами дослідженнях, де мова йде про управління змінами в організації, керівники апріорі розглядаються як такі, у яких не виникає опору організаційним змінам. Їхні дії розглядаються виключно в організаційному, управлінському ключі – що, у якій послідовності робити, на що звертати увагу. При цьому не враховується, що керівник – така ж сама людина, як будь-який інший працівник організації і так само може по-різному ставитися до організаційних та управлінських змін.

Діяльнісний компонент психологічної готовності керівника ОРП до організаційних змін передбачає формування навичок професійної управлінської діяльності в умовах організаційно-управлінських змін в оперативно-розшукових органах; умінь і навичок управління оперативно-розшуковим підрозділом в умовах організаційних змін; оволодіння новими професійними зна-

ннями в галузі управління на рівні їх практичного застосування в умовах діяльності; володіння методикою аналізу, синтезу, порівняння, моделювання організаційно-управлінських змін в організації тощо. Уміння та навички, як складові діяльнісно-операційного компонента, визначають готовність керівника діяти креативно; самостійно приймати доцільні управлінські рішення з урахуванням психологічних особливостей управлінської ситуації; вміти ефективно спілкуватися з підлеглими; враховувати в роботі індивідуально-психологічні особливості підлеглих, їх творчий потенціал тощо. Як ми вже зазначали, діяльнісно-операційний компонент психологічної готовності відображає змістове наповнення мотиваційного та когнітивного компонентів, а сам, у свою чергу, зазнає впливів рефлексивної надбудови – регулятивного компонента.

Особистісний компонент психологічної готовності керівника ОРП до організаційних змін в оперативно-розшукових органах містить сукупність індивідуально-психологічних особистісних якостей, які фактично визначають спроможність керівника здійснювати цей вид діяльності, а отже, це дає змогу розглядати його як вихідну складову психологічної готовності. До цих особистісних властивостей слід віднести такі емоційно-вольові якості: емоційну стійкість, адаптаційну мобільність, фрустраційну толерантність, інтернальний рівень контролю, врівноваженість, відповідальність, рішучість. Слід зазначити, що прояв цих властивостей буде прямо позначатись на функціонуванні всіх інших компонентів психологічної готовності.

Регулятивний компонент – рефлексія на власне ставлення до організаційних змін, процес і результати власної діяльності, самоконтроль і самооцінка власної готовності до управління організаційними змінами, здатність до розуміння власних помилок і коригування особистісної позиції щодо організаційних змін та управління ними. Складові регулятивного компонента дають змогу коригувати зміст когнітивного та діяльнісного компонентів: актуалізувати нові знання, накопичені у процесі управління організаційними змінами, стимулювати отримання тих знань, яких не вистачає у практичній діяльності, аналізувати, які нові уміння і навички отримано і які потребують удосконалення, збільшують розуміння змісту змін, які проводяться, а також збагачують життєвий і службовий досвід. Усе це впливає на оцінку організаційних змін і викликає подальші зміни у психологічній готовності до управління ними.

Соціальний психолог Л. Е. Орбан-Лембрик зазначає, що «нерідко в організації можуть виникати психологічні перешкоди нововведенням – мотиваційні чинники, які ускладнюють пов'язану з нововведеннями діяльність». Авторка називає такі перешкоди бар'єрами, що виникають унаслідок невідповідності зовнішніх впливів (подразників) внутрішньому «Я» (інтересам, потребам, спрямованості особистості тощо), у зв'язку з чим формується негативне ставлення до «подразників», прагнення захиститися від них. І хоча вона вважає ці чинники мотиваційними, їх зміст значно ширший і стосується не лише мотиваційного компонента [6, с. 283–284]:

1. Бар'єр некомпетентності. Виникає у невпевнених у своїх силах керівників, які побоюються, що після змін не зможуть як слід виконувати свої обов'язки. Це спричинено їх сумнівами у здатності підвищити свою кваліфікацію чи перекваліфікуватися.

2. Бар'єр навичок, звичок, традицій. Породжують його намагання керівника зберегти існуючий спосіб роботи.

3. Бар'єр ідилії. Він є породженням задоволення керівників усіма умовами (статусом, матеріальним забезпеченням тощо). Іноді вони задоволені надто малим, оскільки не знають, що можна працювати і жити краще.

4. Бар'єр збільшення навантаження. Інновації, як правило, супроводжуються підвищенням інтенсивності управлінської праці. Такі зміни керівники сприймають як збільшення навантаження, що й зумовлює негативне ставлення до них.

5. Бар'єр компенсації й винагороди. Цей бар'єр властивий передусім тим, хто намагається будь-що уникнути незручностей. Проявляється він через переживання, пов'язані з невпевненістю, що додаткові зусилля будуть відповідно компенсовані. Переживають керівники і через невизначеність посади в майбутньому.

6. Бар'єр зміни місця роботи. Результатами нововведень часто бувають структурні переміщення, скорочення штатів тощо. За таких обставин керівники не впевнені, що нова робота чи нова посада буде кращою, що породжує пасивність або опір змінам.

7. Бар'єр «шефа». Він виникає через невпевненість у тому, що керівники вищого рівня справляться з новими завданнями (недостатня компетенція, професійна підготовка, організаторські здібності тощо).

8. Бар'єр «соціальний затишок». Працюючи певний час у колективі, керівник набуває відповідного статусу, який із роками підвищується, що сприяє задоволеності своїм становищем.

За нововведень керівники остерігаються, що цей статус може похитнутися, зруйнуються раніше сформовані відносини.

Результати подолання психологічних бар'єрів визначають особистісну позицію керівника щодо необхідності організаційних змін. Такими позиціями можуть бути [6, с. 280–282]:

1) противник – негативно ставиться до нововведень, надає перевагу традиційним методам, способам, формам управління. Іноді чинять опір конкретному нововведенню, намагаються залучити до цього і тих, хто ще не повністю визначився;

2) скептик (вербальний противник) – на словах виявляє незадоволення нововведеннями, однак за власною ініціативою не вдається до жодних практичних кроків, які б унеможливили зміни;

3) нейтрал – байдуже ставиться до будь-яких змін і нововведень. Вважає, що нововведення не вплине на його службову діяльність, а якщо вплине, то незначною мірою;

4) прихильник – схвалює і на словах підтримує нову ідею, однак у конкретній справі малоініціативний. Іноді у нього виникають сумніви щодо ефективності й актуальності конкретного варіанту змін;

5) ентузіаст – як ініціатор або активний прихильник змін підтримує їх і на словах, і на практиці. Своїми ідеями намагається залучити до нової справи якомога більше людей в організації і відповідним чином керує підлеглими.

Слід також указати на особливості реагування працівників на інновації, що суттєво залежать від характеру і темпераменту людини. Найчастіше зустрічаються такі поведінкові реакції: споглядальне реагування, яке виявляється як індиферентність, пасивність, байдужість; стихійно-повсякденне реагування, що залежить від подій та обставин життя; активне реагування, виявами якого є або агресивне відкидання (ворожнеча), незгода (критика, осуд), конформне прийняття (приспосовання, лицемірство тощо), творчо-перетворювальне прийняття, співвіднесення із сенсом життя, логікою суспільних тенденцій, або радісне прийняття, коли беззастережно сприймаються будь-які зміни; тривожне реагування, що залежить від особистісних властивостей і якостей індивіда (низька самооцінка, сором, почуття провини, уповільнені реакції, підозрілість тощо) [76, с. 285].

Очевидно, що від позиції, яку займе керівник відносно змін і від його поведінкових реакцій на них, залежить зміст та ефек-

тивність управлінських рішень щодо впровадження організаційних змін, які він прийматиме і які будуть матеріалізовані в результаті його управлінської діяльності. Проте, якими б ці результати не були, вони змінюватимуть стан як зовнішнього, так і внутрішнього середовища організації. Ці зміни впливатимуть на стан організації, зміст змін, що вона проводить, а також викликатимуть корекцію мотиваційного компонента і впливатимуть на стан психологічної готовності до управління організаційними змінами. Виходячи з результатів управлінської діяльності в умовах змін в організації, рівень психологічної готовності керівника до управління ними може як підвищуватися, так і знижуватися.

Висновки. Отже, до структури психологічної готовності керівника ОРП входять когнітивний, мотиваційний, особистісний, діяльнісний і регулятивний компоненти. Запропонована нами модель відображає основні властивості психологічної готовності керівника ОРП до управління організаційними змінами як психічного стану: цілісність психічної діяльності за певний період; залежність перебігу психічних процесів від предметів і явищ дійсності, які вони віддзеркалюють, попереднього стану і психічних властивостей особистості; адаптаційний характер, який забезпечує збереження цілісності й рівноваги особистості керівника; запрограмованість на результат.

Перспективним напрямом подальших досліджень цієї проблеми постає розроблення психолого-організаційної технології підвищення рівня психологічної готовності керівників ОРП до управління організаційними змінами в оперативно-розшукових органах.

Список використаних джерел

1. Москальов М. В. Психологічні умови підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : дис. ... канд. психол. наук / М. В. Москальов. – К., 2009. – 280 с.
2. Король А. С. Модель психологічної готовності керівників до управління організаційними змінами у Державній прикордонній службі України [Електронний ресурс] / А. С. Король // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Вип. 5. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_37.
3. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

4. Томчук М. І. Психологічна готовність особистості до правоохоронної діяльності : монографія / М. І. Томчук. – Хмельницький : НВП «Еврика», 2003. – 197 с.
5. Формування творчої особистості в процесі навчання: теорія, практика, досвід: монографічний посіб. / Л. В. Кондрашова, З. В. Друзь, Н. І. Білоконна, З. М. Мірошник. – Кривий Ріг – Київ, 2009. – 559 с.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : посібник / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 567 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Moskal'ov M. V. Psihologichni umovy pidgotovky majbutnih menedzheriv do upravlinnja zminamy v organizacii' : dys. ... kand. psihol. nauk / M. V. Moskal'ov. – K., 2009. – 280 s.
2. Korol' A. S. Model' psihologichnoi' gotovnosti kerivnykiv do upravlinnja organizacijnymy zminamy u Derzhavnij prykorodonnij sluzhbi Ukrainy [Elektronnyj resurs] / A. S. Korol' // Visnyk Nacional'noi' akademii' Derzhavnoi' prykorodonnoi' sluzhby Ukrainy. – 2013. – Vyp. 5. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_37.
3. D'jachenko M. I. Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti / M. I. D'jachenko, L. A. Kandybovich. – Minsk : Izd-vo BGU, 1976. – 176 s.
4. Tomchuk M. I. Psihologichna gotovnist' osobystosti do pravoohoronnoi' dijal'nosti : monografija / M. I. Tomchuk. – Hmel'nyč'kyj : NVP «Evryka», 2003. – 197 s.
5. Formuvannja tvorchoi' osobystosti v procesi navchannja: teorija, praktyka, dosvid : monografichnyj posib. / L. V. Kondrashova, Z. V. Druz', N. I. Bilokonna, Z. M. Miroshnyk. – Kryvyj Rig – Kyi'v, 2009. – 559 s.
6. Orban-Lembryk L. E. Psihologija upravlinnja : posibnyk / Lidija Ernestivna Orban-Lembryk. – K. : Akademyvidav, 2003. – 567 s.

Received February 20, 2018

Revised March 15, 2018

Accepted April 6, 2018

ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ СОЦІОМЕТРІЇ

Khomenko Y. H. The study on the interpersonal interaction of junior teens using the method of sociometry / Y. H. Khomenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 383–395.

Y. H. Khomenko. The study on the interpersonal interaction of junior teens using the method of sociometry. The results of an empirical study that was conducted during 2010–2015 are presented in the article. It is aimed at studying the interaction between adolescent pupils. Communication and interaction between peers in adolescence is extremely important for the development of a holistic and harmonious person, because the leading activity of adolescence is intimate-personal communication.

The interaction between students of adolescence is defined based on the works of prominent psychologists and present researchers.

To determine the quantitative characteristics of the interaction it is expedient to use the method of sociometry. So, all the criteria for studying the interaction in the student group are described in detail. Two main sociometric criteria are taken – business and emotional one. The business criterion involves the interaction of students in learning, and the emotional criterion involves a friendly interaction. The quantifiable indicators are: sociometric status, index isolation, level of well-being, the factor of reciprocity, relationship satisfaction rate.

In order to study the interaction in detail, it is necessary to conduct sociometry several times. We decided to conduct sociometry for three academic years – in the fifth, sixth and seventh grades.

As a result, the level of interaction between classmates is revealed. In our case, the interaction between students in both sociometric criteria is low. However, there are certain differences between the business and the emotional criterion. Namely, the interaction between classmates at the emotional level is better established. Possible reasons for such results are offered in the article. We argue that insufficient pedagogical efforts have been made to establish interaction between students of student groups. Specific recommendations for teachers are described by the author in order to improve the interaction between classmates both in learning and in friendly relationships.

Key words: interpersonal interaction, interaction, adolescence, intimate and personal communication, sociometric research, sociometric criterion, sociometric status, index of isolation, level of well-being, the factor of reciprocity, relationship satisfaction rate.

Є. Г. Хоменко. Дослідження міжособистісної взаємодії учнів молодшого підліткового віку за допомогою методу соціометрії. Представлено результати емпіричного дослідження, яке проводилось упродовж 2010–2015 років і було спрямоване на дослідження особливостей взаємодії між учнями підліткового віку. Спираючись на праці видатних психологів, визначено поняття взаємодії та міжособистісної взаємодії між учнями молодшого підліткового віку.

Зважаючи на особливості підліткового віку, а саме провідну діяльність і соціальну ситуацію розвитку підлітків, показано важливість взаємодії між однокласниками для гармонійного і цілісного розвитку особистості.

Запропоновано досліджувати міжособистісну взаємодію між однокласниками за допомогою соціометричного дослідження, при цьому детально описано особливості проведення соціометричного дослідження в шкільній групі. У якості соціометричних критеріїв узято діловий – тобто навчальна взаємодія та емоційний – тобто дружні стосунки між однокласниками. Дослідження взаємодії між учнями середньої школи передбачає виявлення їх соціометричних статусів, а також як показники порівняння запропоновано використовувати такі соціометричні критерії: рівень благополуччя групи, коефіцієнт взаємності, коефіцієнт задоволеності стосунками у групі, індекс ізольованості. Проаналізовано доцільність проведення соціометричного дослідження упродовж певного періоду часу задля спостереження динаміки у взаємодії.

Виявлено, що взаємодія між однокласниками перебуває на низькому рівні впродовж усіх років дослідження, проте існують певні відмінності між соціометричними критеріями. Проаналізовано отримані результати як кількісно, так і якісно. Відповідно, описано можливі причини такої взаємодії. Запропоновано певні рекомендації класним керівникам для поліпшення взаємодії між учнями.

Ключові слова: міжособистісна взаємодія, взаємодія, підлітковий вік, інтимно-особистісне спілкування, соціометричне дослідження, соціометричний критерій, соціометричні статуси, індекс ізольованості, рівень благополуччя, коефіцієнт взаємності, коефіцієнт задоволеності стосунками.

Постановка проблеми. Останнім часом освітня система удосконалюється і змінюється дуже швидко, стрімко відбувається гуманізація і демократизація освіти в середній школі. Нова школа XXI століття орієнтується на діалогічність і партнерські відносини між учасниками навчально-виховного процесу, проте

якість взаємодії між ними не завжди є взірцевою – як між учителем і учнями, так і між учнями один з одним усередині учнівської групи. Зважаючи, що учні середньої школи – це так звані молодші підлітки, самооцінка яких напряму залежить від оцінки оточуючих їх однолітків, цікаво дослідити особливості міжособистісної взаємодії всередині учнівської групи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення взаємодії між учнями класу завжди цікавило дослідників, адже на прикладі відносин у групі можна спостерігати взаємостосунки усього суспільства.

Проблемами взаємодії займалась велика кількість дослідників, а саме: Б. Ф. Ломов, О. М. Леонт'єв, В. А. Кан-Калік, Л. С. Виготський, Ш. А. Амонашвілі, Б. Д. Ельконін, Л. І. Божович, Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен. Серед сучасних дослідників слід згадати Р. А. Чернишева, М. В. Камінську, І. Вачкова, Л. К. Велитченко, О. В. Глузман, А. М. Бойко, К. В. Седих, М. Б. Євтух, В. К. Майбородову, Н. С. Побірченко, Н. В. Пузиркова, О. А. Рацул, Г. Ю. Ксензова, М. І. Фруміну, Г. А. Цукерман, Е. В. Чудінова.

Взаємодія між учнями підліткового віку завжди залишається у полі зору психологів-дослідників. Варто згадати ще Л. С. Виготського, Л. І. Божович, І. С. Кона, Д. Б. Ельконіна, А. В. Мудрика, Т. В. Драгунову, Д. Н. Фельдштейна, М. І. Лісіну. Серед сучасних дослідників слід наголосити на дослідженнях К. В. Седих, яка вивчала особливості делінквентних підлітків, психологію взаємодії систем; Т. Ю. Куниці; яка розглядає особливості соціальної взаємодії підлітків; Н. В. Сергеевої, яка вивчає особливості взаємодії молодших підлітків у малих групах; І. А. Василенко, яка пов'язує соціометричні статуси з певними формами і видами агресивності підлітків.

Формулювання мети статті. Зважаючи, що підлітковий вік є складним і повним протиріч, а взаємодія між однолітками є визначальною, наша мета – дослідити кількісні характеристики взаємодії між однокласниками за допомогою соціометричної методики. Щоб результати були достовірнішими, доцільно проводити процедуру не одноразово, а впродовж певного періоду часу. Тоді можна побачити, чи відбуваються зміни в цій взаємодії під впливом оточуючих виховних педагогічних заходів, спрямованих на формування учнівського колективу.

Вклад основного матеріалу. У психологічній науці поняття «взаємодія» розглядається різнопланово. Ця категорія є однією

із загальних форм взаємозв'язку між явищами. Її суть полягає у зворотному впливі одного предмета чи явища на інше. Безумовно, взаємодія між людьми передбачає певний взаємовплив, який визначає подальший розвиток особистостей. Взаємодія між підлітками – це невід'ємний процес їх життєдіяльності й становлення особистостей. Адже підлітковий вік сам по собі передбачає розвиток навичок взаємодії один з одним шляхом інтимно-особистісного спілкування між однолітками – їх провідної діяльності. Тож, взаємодія між однолітками стає необхідною складовою їх соціального становлення.

Важливість взаємодії саме між однолітками в підлітковому віці неодноразово була доведена вітчизняними психологами (Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, І. С. Кон, Д. Н. Фельдштейн), адже підлітки прагнуть до дорослих стосунків, проте об'єктивної дорослості в них ще немає, тому вони, так би мовити, вчаться взаємодіяти, засвоюють норми і цінності в групі своїх однолітків. Саме дитяча спільнота постає для підлітка основною, тією, на цінності й норми якої він орієнтується [5]. Соціалізація підлітків шляхом взаємодії з однолітками є процесом засвоєння підліткової субкультури через входження у систему конкретних соціальних зв'язків.

Як зазначає Н. В. Сергеева, одна з реакцій підліткового віку – реакція групування з однолітками. Головна особливість підліткового віку – підвищений інтерес до спілкування з однолітками, орієнтація на вироблення групових норм і цінностей [4].

Взаємодію між учасниками тієї чи іншої групи можна досліджувати як кількісними, так і якісними методами. Безумовно, доцільним і більш об'єктивним є визначення кількісних характеристик взаємодії у групі, а саме – методом соціометрії. Виникнення і розвиток соціометрії (як теоретичної системи і як системи практичних методів) найтіснішим чином пов'язані з життям і творчістю соціолога, психіатра і соціального психолога Джекоба Л. Морено, який вважається її засновником [3].

Незважаючи на те, що соціометричний метод є досить давнім, у сучасній науці він широко застосовується представниками соціологічних, педагогічних і психологічних професій, адже дає кількісну характеристику особливостей взаємодії у групі, а отже, є об'єктивним. Проте слід вважати, що якщо його проводити одноразово (зрізово), можна не зрозуміти повну картину взаємодії в групі, тому краще повторювати проведення через певний час.

Якщо ж мова йде про учнівський колектив, то доцільно буде використовувати модифікацію соціометричного дослідження Я. Л. Коломінського. Згідно його точки зору, тяжіння однієї людини до іншої виражається в прагненні бути ближчим до об'єкта прив'язаності, при цьому словесне вираження повинно бути визнане як важливий об'єктивний показник не лише усвідомлення, але й узагалі потреби людини. У результаті ж дослідження виявляються бажання дитини бути задіяною у спільну діяльність із кимось, визначаються переважні вибори та їх взаємність [2].

У своєму дослідженні ми звертаємо увагу на два основні критерії учнівських виборів – діловий (навчання) та емоційний (дружба). Основні соціометричні показники, на які зверталась увага, – соціометричні статуси, індекс ізольованості, рівень благополуччя, коефіцієнт взаємності, коефіцієнт задоволеності стосунками.

Перший показник, який брався до уваги, – це соціометричний статус, який розглядається як положення особистості у системі міжособистісних відносин і визначається кількістю виборів або переваг, які одержує кожний член групи за результатами соціометричного опитування (Я. Л. Коломінський). Соціометричні статуси розподіляються на 4 групи: «зірки» (учні, які отримали 6 і більше виборів і, відповідно, потрапили до першого кола соціомішені), «ті, кому віддають перевагу» (учні, які отримали 3–5 виборів і, відповідно, знаходяться у другому колі), «прийняті» (учні, які отримали 1–2 вибори – третє коло соціомішені) і «не прийняті» (учні, що не отримали жодного вибору – так звані ізольовані – четверте коло соціомішені). Після виявлення статусних позицій учнів ми обраховували певні соціометричні критерії, а саме: рівень благополуччя групи (РБ), коефіцієнт взаємності (КВ), коефіцієнт задоволеності стосунками у групі (КЗС), індекс ізольованості (І).

Рівень благополуччя (РБ) обраховується шляхом відношення позитивних статусних категорій (першої і другої) до негативних (третьої і четвертої). Відповідно, якщо цей показник більший одиниці – це свідчить про високий рівень благополуччя і переважання позитивних статусів у групі, й навпаки.

Коефіцієнт взаємності (КВ) обраховується шляхом співвідношення взаємних виборів у групі до загальної кількості виборів. Цей показник є дуже важливим, адже показує характер стосунків у групі. Може бути показником дійсної згуртованості, прив'язаності, дружби у групі й одночасно свідчити про роз'єднання групи на інші мікрогрупи. Значення цього коефіцієн-

та свідчить про 4 рівні взаємності: I – KB = 15–20% (низький), II – KB = 21–30% (середній), III – KB = 31–40% (високий), IV – KB = 40% і більше (дуже високий).

Коефіцієнт задоволеності стосунками у групі (КЗС) обчислюється шляхом відношення кількості взаємних виборів у групі до загальної кількості учнів. Відповідно, значення цього показника розподіляють за рівнями: I – КЗС = 33% і менше – низький, II – КЗС = 34–49% – середній, III – КЗС = 50–65% – високий, IV – КЗС = 66% і більше – дуже високий.

Індекс ізольованості групи (II) – відношення кількості «не прийнятих» дітей до загальної кількості учнів групи. Відповідно, значення розподіляються за рівнями – 5–15% – низький; 15–25% – середній, понад 25% – високий [5].

Соціометричне дослідження – це так звана зрізова методика, що свідчить про взаємодію у групі на даний момент. У нашому дослідженні ми намагалися прослідкувати динаміку змін і розвитку взаємодії впродовж певного періоду часу, а саме впродовж трьох років. Отже, наше дослідження можна вважати лонгітюдним, адже ми проводили одне і те ж саме соціометричне дослідження тричі, починаючи з п'ятого класу і закінчуючи сьомим, щоб прослідкувати, чи змінилася взаємодія між однокласниками впродовж цього часового періоду.

Наше соціометричне дослідження проводилось на базі однієї з Полтавських гімназій № 6, брали участь 7 класів учнів, які переходили в середню школу – в 5-й клас. Таке дослідження поетапно повторювалось у 5-му, 6-му і 7-му класах задля того, щоб вивчити динаміку перебігу взаємодії між учнями класів, статусний розподіл між ними (табл. 1). Усього взяло участь 225 учнів, із яких 104 хлопчики і 121 дівчинка.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика соціометричних критеріїв
впродовж трьох років навчання**

Показники порівняння	5-й клас		6-й клас		7-й клас	
	Діловий критерій	Емоційний критерій	Діловий критерій	Емоційний критерій	Діловий критерій	Емоційний критерій
1	2	3	4	5	6	7
«Зірки»	32	33	32	27	39	39
«Перевага»	56	67	66	85	52	67

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
«Прийняті»	89	98	82	84	86	88
«Не прийняті»	48	27	45	29	48	31
Індекс ізолюваності	21% (середній)	12% (низький)	20% (середній)	13% (низький)	21% (середній)	14% (низький)
Рівень благополуччя	0,64 (низький)	0,8 (низький)	0,77 (низький)	0,99 (середній)	0,7 (низький)	0,9 (низький)
Загальна кількість виборів	563	577	575	604	593	610
Кількість взаємних виборів	82	99	79	109	87	85
Коефіцієнт взаємності	15% (низький)	17% (низький)	13% (низький)	18% (низький)	15% (низький)	14% (низький)
Коефіцієнт задоволеності	36% (середній)	44% (низький)	35% (низький)	48% (низький)	39% (низький)	38% (низький)

Що стосується статусного розподілу, то можна простежити такі зміни упродовж трьох років. За діловим критерієм бачимо такі зміни (рис. 1):

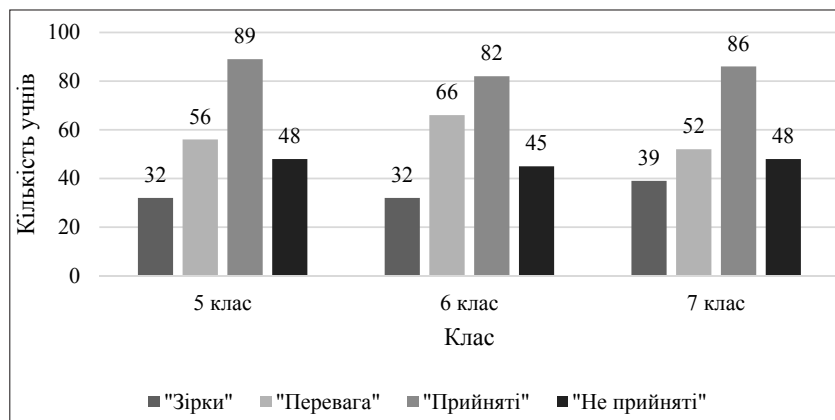


Рис. 1. Розподіл соціометричних статусів упродовж 5–7-го класів за діловим критерієм

Як бачимо з гістограми (рис. 1), збільшується кількість «зірок» – якщо у 5-му і 6-му класах їх 32, то у 7-му – 39. При цьому в 6-му класі збільшується кількість «тих, кому надають перевагу» (з 56 до 66), але у 7-му класі – спостерігаємо зменшення до 52. «Прийнятих» учнів у 5-му класі – 89, у 6-му ситуація покращується – 82 учні й у 7-му – кількість зростає до 86. Кількість «не прийнятих» учнів у 5-му класі – 48, у 6-му – знижується до 45 й у 7-му знову стає 48. Упродовж трьох років спостерігаємо перевагу негативних соціометричних статусів (III і IV), проте є наявність певних змін. Так, рівень благополуччя в учнівській групі у 5-му класі сягає 0,64, у 6-му класі покращується до 0,77, адже стає більше позитивних соціометричних статусів, але у 7-му класі – показник стає 0,7, відповідно, більшість дітей перебуває в несприятливих соціометричних категоріях, має або 1–2 вибори, або взагалі жодного, не користується авторитетом своїх однокласників у навчальній діяльності.

За емоційним критерієм статусний розподіл упродовж визначеного періоду виглядає так (рис. 2):

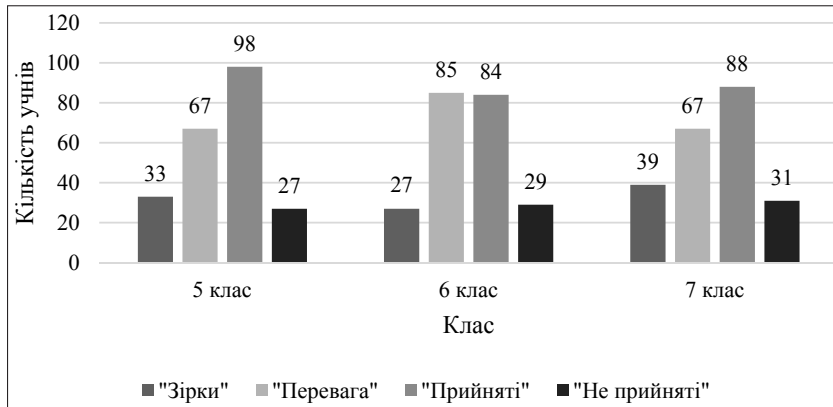


Рис. 2. Розподіл соціометричних статусів упродовж 5–7-го класів за емоційним критерієм

Тож, як бачимо з діаграми (рис. 2), кількість «зірок» у 5-му класі становить 33 учні, у 6-му класі – зменшується до 27, а у 7-му – збільшується до 39. Кількість «тих, кому надають перевагу» в 5-му класі становить 67 учнів, у 6-му – їх кількість збільшується до 85, але у 7-му – знижується до 67. Кількість «прийнятих» у 5-му класі – 98 учнів, у 6-му – знижується до 84, а у 7-му – зростає до 88. Кількість «не прийнятих» учнів зростає

з 5-го до 7-го класу – відповідно 27, 29 і 31 учень. Отже, рівень благополуччя у 5-му класі становить 0,8, у 6-му показник є найбільшим – 0,99, що свідчить про середній рівень благополуччя, й у 7-му класі – знижується до 0,9.

Порівнюючи рівень благополуччя за емоційним і діловим критеріями, можемо побачити таке (рис. 3):

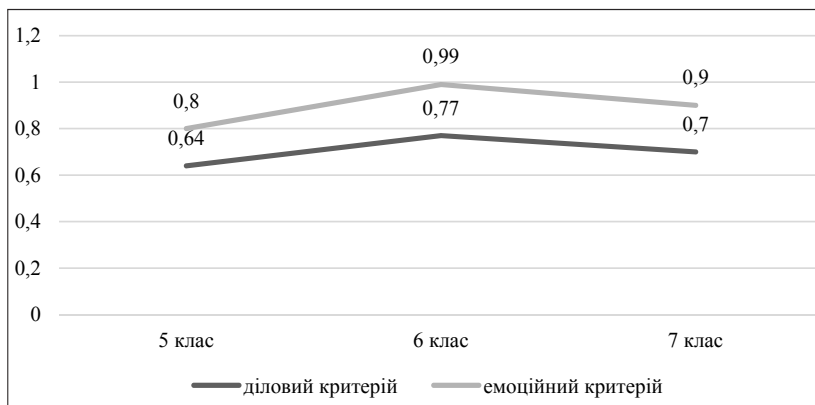


Рис. 3. Рівень благополуччя стосунків учнів упродовж 5–7-го класів

Як бачимо, показники благополуччя за діловим критерієм є нижчими, ніж за емоційним, що свідчить про те, що дружні стосунки учнів налагоджено краще, ніж у навчанні, проте все одно показники не перевищують 1 – тобто рубежу переваги позитивних статусів, адже більшість дітей має 1–2 вибори або зовсім жодного. Також слід звернути увагу, що у 6-му класі ситуація є найкращою за статусним розподілом, проте у 7-му класі знову погіршується, хоча за емоційним критерієм є на порядок вищою.

Кількість «не прийнятих» дітей упродовж даного періоду свідчить про індекс ізольованості класу (рис. 4).

Кількість учнів, які не отримали жодного вибору за діловим критерієм, вища упродовж усього періоду, а отже, й індекс ізольованості за діловим критерієм є вищим. Якщо за емоційним критерієм він коливається від 12% до 14%, що відповідає низькому рівню ізольованості, то за діловим критерієм його значення сягає 20–21%, що відповідає середньому рівню.

Також варто поглянути на зміни коефіцієнтів взаємності й задоволеності стосунками за обома критеріями впродовж поточного періоду.

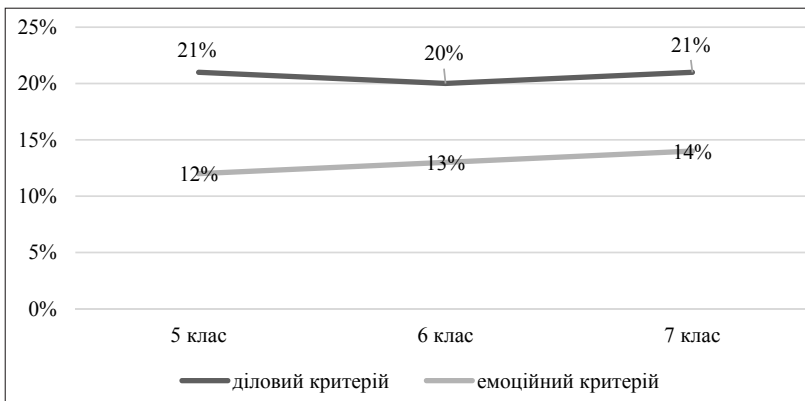


Рис. 4. Індекс ізольованості за діловим і емоційним критеріями у 5–7-му класах

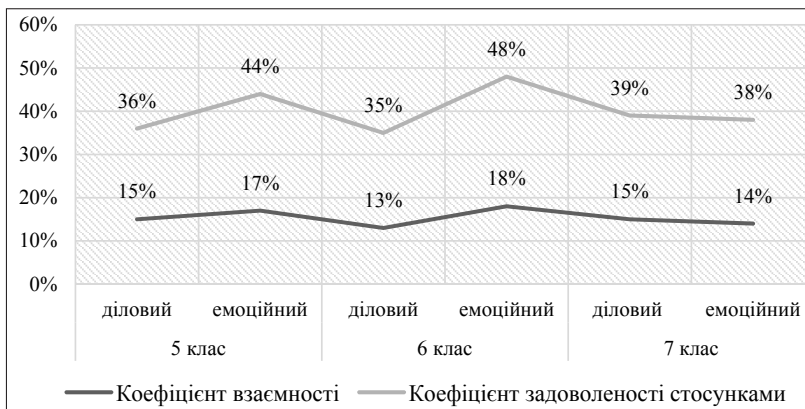


Рис. 5. Показники рівнів взаємності й задоволеності стосунками упродовж 5–7-го класів

Як бачимо зі зведеної таблиці результатів (табл. 1), показники рівня взаємності перебувають на низькому рівні, учні мало взаємодіють і спілкуються зі своїми однокласниками. Щодо стосується рівня задоволеності стосунками, то він перебуває на середньому рівні, адже взаємодія відбувається у мікрогрупах (переважно в діадах) за інтересами, можливо позашкільними, адже ситуація за емоційним критерієм (дружні стосунки) налагоджена трохи краще, про це свідчать отримані дані: якщо за діловим критерієм взаємність упродовж трьох років – 15%, 13%, 15%, то за емоційним – 17%, 18%, 14%. Задоволеність же за ді-

ловим критерієм – 36%, 35%, 39%, а за емоційним – 44%, 48%, 38%. Слід звернути увагу, що ці показники також є найкращими у 6-му класі, а вже до 7-го їх значення спадає, що може бути пов'язано із зовнішнім впливом чи обставинами, які склалися в учнівській групі.

Висновки і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Отже, дослідивши особливості взаємодії всередині учнівської групи за допомогою соціометричної методики, проведеної поетапно у 5-му, 6-му і 7-му класі з одними і тими ж учнями, отримали такі результати. Загалом, взаємодія у класах налагоджена погано, всі показники не виходять за межі низького і середнього рівня, більшість дітей має негативні соціометричні статуси, кількість взаємних виборів також на низькому рівні, відповідно, задоволеність стосунками також коливається у межах низького-середнього рівнів. За діловим критерієм можемо констатувати нижчі показники, ніж за емоційним. Спостерігається мала кількість взаємних виборів, відповідно, рівень взаємності перебуває на низькому рівні. Це свідчить, що в навчанні учні мало взаємодіють один з одним, покладаються на свої сили, не вміють працювати групами чи мікрогрупами. Орієнтуються лише на так званих «зірок», які мають найбільше соціометричних виборів і навчаються найкраще. Що стосується емоційного критерію, то тут ситуація трохи краща, хоча все одно маємо справу з низьким рівнем взаємності та благополуччя. Проте можемо констатувати, що кількість позитивних статусів і взаємних виборів є більшою, а кількість «не прийнятих» учнів є меншою. Тож, дружба між однокласниками є, наявні мікрогрупи навколо «зірок» і групування учнів за певними позашкільними інтересами, емоційна прихильність, хоча і не між усіма. Слід наголосити на тому факті, що взаємодія, як за діловим, так і за емоційним критеріями, покращується у 6-му класі, проте всі показники знижуються у 7-му класі. Можна припустити, що недостатньо педагогічних зусиль докладено для налагодження взаємодії між учасниками учнівських груп. Зважаючи, що маємо справу з учнями підліткового віку, і зовнішня оцінка і схвалення з боку референтної групи є вирішальними у становленні особистості, можна говорити про некомфортні умови для учнів цих класів, адже характер взаємостосунків між ними носить фрагментарний характер, спілкування як у навчанні, так і поза школою відбувається лише між окремими учасниками, більшість учнів класу не задіяно у спільну діяльність – як навчальну, так і позашкільну.

Отже, задля налагодження взаємодії між учасниками шкільних класів, класному керівникові слід докладати набагато більше зусиль, спрямованих на:

– організацію загальних колективних справ, спільних переживань: колективні привітання учнів із днем народження; вираження щирого співчуття від імені класу в дні сумних подій, хвороби, невдач; спільні поїздки-екскурсії пам'ятними місцями, походи; спільне відвідування концертів, вистав; спільне проведення святкових днів;

– формування гуманних взаємин з учнями – висловлювати свої погляди у вигляді порад, не наголошувати на своєму вищому статусі, прагнути бути на одному рівні з учнями, вміти слухати і чути учнів, урахувати індивідуальні особливості кожного, мати підхід до учнів, висловлювати толерантність і терпимість до своїх вихованців, критикувати конструктивно, шанобливо ставитися до дітей.

Список використаних джерел

1. Василенко І. А. Агресивність та особливості соціометричного статусу підлітків / І. А. Василенко // Наука і освіта. – № 7. – 2013. – С. 131–134.
2. Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе / Я. Л. Коломинский. – Минск : МГУ, 1969. – 146 с.
3. Морено Я. Л. Социометрия : Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено ; пер. с англ. А. Боковикова ; науч. ред. Р. Золотовицкий. – М. : Академ. проект, 2001. – 383 с.
4. Сергеева Н. В. Особливості взаємодії молодших підлітків у малих групах школярів / Н. В. Сергеева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Збірник наукових праць. – Вип. 14, кн. І. – С. 469–477.
5. Седих К. В. Чинники психологічної взаємодії в системі сім'я – школа / К. В. Седих // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. 7. – Вип. 4. – К., 2005. – С. 187–194.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vasylenko I. A. Agresyvnist' ta osoblyvosti sociometrychnogo statusu pidlitkiv / I. A. Vasylenko // Nauka i osvita. – 2013. – № 7. – S. 131–134.

2. Kolominskij Ja. L. Psihologija lichnyh vzaimootnoshenij v detskom kolektive / Ja. L. Kolominskij. – Minsk : MGU, 1969. – 146 s.
3. Moreno Ja. L. Sociometrija : Jeksperimental'nyj metod i nauka ob obshhestve / Ja. L. Moreno ; per. s angl. A. Bokovikova ; nauch. red. R. Zolotovickij. – M. : Akadem. proekt, 2001. – 383 s.
4. Sergejeva N. V. Osoblyvosti vzajemodii' molodshyh pidlitkiv u malyh grupah shkoljariv / N. V. Sergejeva // Teoretyko-metodychni problemy vyhovannja ditej ta uchnivs'koj' molodi : Zbirnyk naukovykh prac'. – Vyp. 14, kn. I. – S. 469–477.
5. Sjedyh K. V. Chynnyky psihologichnoi' vzajemodii' v systemi sim'ja – shkola / K. V. Sjedyh // Problemy zagal'noi' ta pedagogichnoi' psihologii' : Zbirnyk naukovykh prac' Instytutu psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny / za red. S. D. Maksymenka. – T. 7. – Vyp. 4. – K., 2005. – S. 187–194.

Received February 21, 2018

Revised March 14, 2018

Accepted April 10, 2018

УДК 159.947.5

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.395-413

О. О. Цимбаленко
e_tsymbalenko@ukr.net

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СПІЛКУВАННЯ

Tsymbalenko O. O. The therapy method for the development of communicational interaction in children with communicative disorders / O. O. Tsymbalenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostjuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 395–413.

O. O. Tsymbalenko. The therapy method for the development of communicational interaction in children with communicative disorders. The article offers a full description of psycho-educational therapy method that is aimed at development of communicational interaction in children with communicative disorders. It is noted this method is based on empirical

evidence, comparative analysis of successful therapeutic models developed and widely used by top practitioners in the psycho-educational sphere, who specialize in correctional rehabilitation of children with development disorders. Of course, all of them also have personal successful experience in correctional rehabilitation. The therapy is based on introducing a certain model of behaviour for adults that interact with the child. The offered model is aimed at engaging the child in emotionally significant interaction by developing adult leadership and instating the adult in question as the referential person (as in a trusted and respected figure they desire to interact with) for the child with social and communicative disorders. This intervention method relies in large on cooperation of child's caretakers and other adults in child's life, as consistency in behaviour is vital for both success of the intervention method and accurate research result. Experimental research was used to confirm the effectiveness of this method. The results clearly show a number of positive changes that appeared over the period of the experiment.

This was confirmed by results of structured observation and ATEC tests. Structured observation results show that after the experimental intervention, interaction models of children have been changed as the following: the number of voluntary interaction has increased, while the number of forced interaction has decreased. As a result of the intervention, some of the children started to initiate interaction, which was not occurring before that. ATEC test results have marked a significant score decrease across all categories of questions, in particular in «Speech / Communication Skills», and «Socialization», which were priorities in this research. This result testifies a significant progress in children and the effectiveness of this intervention method.

Key words: communication disorder, leadership and authority, referential person, emotionally significant interaction, communicational interaction.

О. О. Цимбаленко. Методика формування здатності до комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування. У статті представлено опис методики психолого-педагогічної корекційної роботи, спрямованої на формування комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування. Зазначено, що ця методика заснована на емпіричних спостереженнях, порівняльному аналізі успішних моделей корекційної роботи провідних фахівців у галузі психолого-педагогічної корекції та реабілітації дітей із порушеннями розвитку, в тому числі з порушеннями спілкування, а також власному успішному досвіді корекційної роботи. Методика передбачає використання певної моделі поведінки дорослих, які оточують дитину. Запропонована модель поведінки спрямована на залучення дитини до емоційно значущої взаємодії, формування авторитету значущого дорослого та становлення його як референтної особи для дитини з порушеннями спілкування. Для підтвердження ефектив-

ності цієї методики було проведено експериментальне дослідження. Результати експерименту свідчать про численні позитивні зміни, що відбулися в поведінці та розвитку дітей за період експериментального втручання, що підтверджено результатами структурованого спостереження і тестами АТЕС. Шляхом структурованого спостереження виявлено, що в результаті експериментального втручання якісно змінилися моделі взаємодії у дітей: зросла кількість епізодів активної взаємодії і знизилася кількість епізодів взаємодії під тиском. Унаслідок втручання частина дітей почала ініціювати взаємодію, чого на момент первинного спостереження не відбувалося. За результатами тестування АТЕС можна констатувати значне зниження балів за всіма категоріями запитань, зокрема в розділах «Мова / комунікативні навички» і «Соціалізація», які були пріоритетними для нас в цьому дослідженні. Такий результат свідчить про значний прогрес у дітей і ефективність запропонованої методики.

Ключові слова: порушення спілкування, авторитет, референтна особа, емоційно значуща взаємодія, комунікативна взаємодія.

Постановка проблеми. Якщо говорити про порушення спілкування у дітей і пошуки ефективних засобів подолання цієї проблеми, все більше дослідників доходять висновку, що роль батьків і вчителів у цьому питанні не є достатньо дослідженою. Вивчаючи праці провідних дефектологів і педагогів, ми виокремили певні риси їхніх робіт, характерні для них усіх, незалежно від того, якої педагогічної моделі вони дотримуються чи до якої психологічної школи належать. Зокрема, йдеться про обов'язкове формування авторитету педагога та становлення його як референтної особи для учня. Паралельно з цим майже всі успішні педагоги й учителі наголошують на провідній ролі сім'ї у справі навчання та виховання дітей як тих, що розвиваються нормативно, так і дітей, що мають порушення розвитку, зокрема порушення спілкування. Працюючи тривалий час над питанням формування комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування, маючи значні практичні напрацювання у цьому напрямку, а також спираючись на доробок провідних зарубіжних і вітчизняних фахівців, ми виокремили необхідні структурні компоненти ефективної психолого-педагогічної корекційної роботи та провели експериментальне дослідження для підтвердження ефективності втручання, побудованого на запропонованих принципах. У цій статті ми висвітлили всі етапи нашого експериментального дослідження, навели аналітичні дані. Результати дослідження свідчать про високу ефективність розробленого нами підходу та заслуговують на детальне висвітлення.

Аналіз наукової літератури. Проблема порушень спілкування у дітей досліджується і вивчається фахівцями вже досить тривалий час. Наразі існує певна кількість моделей психолого-педагогічної корекції, покликаних подолати цю проблему. Проте, на жаль, за наявності численних свідчень щодо можливості повної або часткової реабілітації дітей із порушеннями спілкування, досі такі випадки є більше винятком, ніж правилом. Із метою віднайти механізм ефективного подолання порушень спілкування у дітей ми дослідили роботи таких видатних фахівців психолого-педагогічної корекції, як Бруно Беттельхейм, Івар Ловаас, Анна Салліван, А. С. Макаренко та Ромена Августова. Усі зазначені автори є не лише дослідниками, але й фахівцями, які застосовували власні методи на практиці й чиї здобутки у справі реабілітації дітей, що мали порушення спілкування, є задокументованими.

Бруно Беттельхейм став засновником спеціальної Ортогенетичної школи, у якій проживали та навчалися діти з порушеннями спілкування. У роботі «Детский аутизм: пустая крепость или рождение Я» Б. Беттельхейм описав процес роботи з формування комунікативної взаємодії у своїх вихованців, що призводив до суттєвих покращень стану дітей [3]. Учений є представником психоаналітичного напрямку психології, і саме на цьому підході базувався його метод корекційної роботи.

Ім'я Івара Ловааса дало назву методиці, що спирається на Прикладний аналіз поведінки і передбачає інтенсивні заняття впродовж 40 годин на тиждень, а також батьківські тренінги з метою забезпечення дітям безперервного навчання. Результати подібного втручання І. Ловаас опублікував у статті «Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children» [11] у 1987 році, яка й досі вважається основним науково підтвердженим свідченням ефективності Прикладного аналізу поведінки для реабілітації дітей з аутизмом.

Анна Салліван – учителька сліпоглухонімої дівчинки Хелен Келлер, що за участі Анни пододала порушення спілкування та затримку в розвитку, здобула вищу освіту і стала видатним громадським діячем. Анна використовувала авторську методіку, що передбачала корекцію небажаної поведінки, навчання соціально значущих навичок та тактильної мови. Історія життя Хелен Келлер та участь у ньому А. Салліван описана у їхній спільній книзі «Історія мого життя» [5].

Ромена Августова – видатний дефектолог, вона навчала та соціалізувала дітей із синдромом Дауна за власною методикою,

описаною в її працях «Говори! Ты это можешь!» [2] та «В начале было слово» [1]. Р. Августова велику увагу приділяла налагодженню саме комунікативної взаємодії з дітьми та розвитку мовлення і продуктивного мислення.

Знаний радянський педагог Антон Макаренко проводив реабілітацію та соціалізацію підлітків із девіантною поведінкою за власною методикою, що ґрунтувалася на залученні підлітків до соціально значущої діяльності [6; 7].

Кожен із згаданих авторів є визнаним фахівцем завдяки визначним досягненням у справі психолого-педагогічної корекції дітей із порушеннями розвитку, зокрема з порушеннями спілкування. Ми провели порівняльний аналіз методів корекції, що застосовувалися цими авторами, та визначили, що основною спільною рисою для всіх них є визнання провідної ролі значущих дорослих для успішного навчання й розвитку дитини.

Аналізуючи наукові статті останніх років, у яких досліджується ефективність навчальних стратегій соціально значущих навичок дітей із порушеннями спілкування, ми також спостерігаємо, що значна роль у цих стратегіях надається саме взаємовідносинам педагогів або батьків із дитиною. Так, про важливість участі батьків у процесі психолого-педагогічної корекційної роботи наголошується у статті М. Сіллера, М. Свенсона, А. Гербера, Т. Гутмана та М. Сігмана «Метод опосередкованого батьківського втручання, спрямований на адаптацію батьківської поведінки задля збільшення прихильної поведінки у дітей із РАС: Результати рандомізованого клінічного випробування» [14]. У статті Дж. Ліфа та колег «Результати спостереження щодо вподобань дітей з аутизмом» описано серію експериментів, що ставили за мету виявити, чи може дорослий своїм прикладом впливати на розширення сфери інтересів дитини з порушеннями спілкування [15]. У результаті експерименту було виявлено, що зацікавленість дорослого певним предметом чи іграшкою здатна спонукати дитину з аутизмом також проявляти зацікавленість тим самим предметом. Роль батьківських моделей поведінки для навчання і виховання дітей із порушеннями розвитку, зокрема з порушеннями спілкування, досліджують вітчизняні науковці Л. Руденко та М. Федоренко [9], а також Г. М. Хворова [10]. Дослідники вивчають різні аспекти життєдіяльності родин, які виховують дітей із порушеннями спілкування, та наголошують на значній ролі, яку відіграє модель поведінки батьків для навчання й виховання таких дітей. Проте на даному етапі питання ролі

батьків і значущого дорослого у процесі подолання порушень спілкування у дітей не є достатньо вивченим.

Мета нашого дослідження – експериментально підтвердити провідну роль значущого дорослого у формуванні здатності до комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування, а також розробити методику ефективної психолого-педагогічної корекційної роботи на підставі цих даних.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення ролі поведінкових моделей батьків і педагогів у процесі психолого-педагогічної корекції та навчання дітей, які мають порушення спілкування, нами було проведено структуроване спостереження. Ми спостерігали за дітьми в умовах індивідуальних і парних занять, що проводились педагогами ГО «Центр АВА-терапії» на базі цього закладу. Ми провели структуроване спостереження за 20 дітьми з порушеннями спілкування. В усіх випадках ми спостерігали тією чи іншою мірою відмову з боку дитини виконувати найпростіші інструкції. Цікавим є той факт, що дитина із задоволенням виконує певні маніпуляції самостійно, проте категорично відмовляється виконати те ж саме на прохання з боку дорослого. Результати первинного спостереження ми узагальнили у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати структурованого спостереження перед початком втручання. Кількісний та якісний аналіз випадків взаємодії на початку втручання

№ з/п	Ім'я дитини (зашифровано з етичних міркувань)	Випадків активної взаємодії	Випадків взаємодії під тиском	Випадків ініціювання взаємодії	Випадків відмови від взаємодії
1.	A	1	33	0	5
2.	B	1	30	0	6
3.	C	31	2	0	9
4.	D	1	22	0	17
5.	H	9	1	0	2
6.	I	5	2	0	8
7.	J	0	25	0	9
8.	K	14	5	0	7
9.	L	3	19	0	19
10.	M	25	0	0	8
11.	N	27	5	0	7
12.	O	1	1	0	5

Продовження табл. 1

13.	P	33	5	0	0
14.	Q	18	11	0	4
15.	R	26	9	0	5
16.	S	54	9	0	0
17.	T	3	52	0	6
18.	U	25	9	0	6
19.	V	20	13	0	0
20.	W	35	20	0	0

Під активною взаємодією ми розуміємо ситуації, коли дитина з готовністю відгукується на комунікативну ініціативу дорослого й активно взаємодіє. Випадки, коли взаємодія з боку дитини вимагає численних повторень інструкції та часом фізичної допомоги, ми віднесли до випадків взаємодії під тиском. Під ініціюванням взаємодії ми маємо на увазі ініціативу з боку дитини до спільної діяльності з педагогом. Випадки, у яких дитина активно протестує, відмовляється від виконання інструкції та від допомоги, використовуючи при цьому соціально неприйнятну поведінку, ми віднесли до випадків відмови від взаємодії.

Види поведінки, які діти використовували для уникання комунікативної взаємодії, ми також узагальнили та виклали у вигляді таблиці 2.

Таблиця 2

**Результати структурованого спостереження
перед початком втручання. Види поведінки, які діти
використовували для уникання комунікативної взаємодії**

№ з/п	Ім'я дитини	Опис поведінки з функцією уникання комунікативної взаємодії
1.	А	Плач, вокалізації
2.	В	Плач, уникання погляду
3.	С	Крик, спроби бити педагога, биття себе долонями по голові та биття головою об сторонні предмети
4.	Д	Відвертання, плач, часте кліпання очима
5.	Н	Плач, розкидання предметів
6.	І	Відвертання, мовчання, крик
7.	Ж	Плач, падання на підлогу
8.	К	Плач, падання на підлогу, розкидання предметів, биття педагога, кусання

Продовження табл. 2

9.	L	Крик, кусання власної руки, сповзання зі стільця, відвертання
10.	M	Крик, відвертання
11.	N	Крик, утеча, опір фізичній допомозі, сповзання зі стільця
12.	O	Плач, утеча
13.	P	Саботування інструкцій, очікування фізичної допомоги
14.	Q	Плач, крик
15.	R	Відвертання, крик, падання на підлогу, биття та дряпання педагога
16.	S	Опір фізичній допомозі
17.	T	Плач, сповзання зі стільця, падання на підлогу
18.	U	Плач, крик, сповзання зі стільця, падання на підлогу
19.	V	Саботування інструкцій, очікування фізичної допомоги
20.	W	Стереотипні рухи руками

Під час структурованого спостереження ми помітили, що навіть прості інструкції, що не вимагали від дітей жодного напруження, були здатні викликати протестну поведінку у вигляді активних агресивних проявів або, навпаки, саботажу, повної відстороненості та відмови від комунікації. Заохочення дитини до взаємодії вимагало серйозних зусиль із боку педагога. Отже, в усіх досліджуваних випадках ми можемо говорити про певні проблеми з установленням керівного контролю. Під керівним контролем ми маємо на увазі здатність дорослого мотивувати дитину до виконання конкретних вимог. Це поняття є ключовим у методі Прикладного аналізу поведінки (АВА – Applied Behavior Analysis), який на сьогодні є досить поширеним у сфері реабілітації дітей з аутизмом та іншими порушеннями розвитку. В процесі установлення керівного контролю педагогам і батькам пропонується всіляко долучатися до діяльності, що є для дитини мотиваційною, та поступово розширювати сферу її інтересів. Проте, на жаль, часто подібна тактика неефективна. Щойно дорослі намагаються ускладнити діяльність, спрямувати її у сферу, що є для дитини не достатньо цікавою, хоча й цілком необхідною, всі прояви протестної поведінки з метою ухилитися від небажаної діяльності знову повертаються. Ці заходи з установлення керівного контролю та формування у дитини комунікативної взаємодії можуть тривати роками, не приносячи стійкого результату.

Вивчивши доробок видатних педагогів, які успішно долали цю проблему (Р. Августова, Б. Беттельгейм, А. Салліван, І. Ловаас, А. С. Макаренко, Г. М. Хворова та ін.), та ґрунтуючись на власному тривалому досвіді психолого-педагогічної корекційної роботи з дітьми, які мають порушення розвитку, зокрема порушення спілкування, на базі ГО «Центр АВА-терапії» ми дійшли висновку, що робота над формуванням комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування має відбуватися у такому порядку: 1) встановлення керівного контролю з боку значущого дорослого (педагога, батьків); 2) залучення дитини до емоційно значущої взаємодії зі значущим дорослим; 3) установлення авторитету значущого дорослого (педагога, батьків) та усталення його як референтної особи для дитини, яка має порушення спілкування; 4) формування у дитини потреби у спілкуванні з авторитетним дорослим і трансформація її у перший мотив із потужною смислоутворювальною складовою; 5) формування комунікативної взаємодії, що автоматично посилюється задоволенням від спілкування з авторитетним дорослим; 6) узагальнення навички комунікативної взаємодії та поширення її на ширше коло дорослих (педагогів, батьків, членів родини) й однолітків.

Установлення керівного контролю є суттєвим досягненням на первинних етапах психолого-педагогічної корекційної роботи з дітьми, які мають порушення спілкування, та необхідною умовою успіху всієї подальшої роботи. Для встановлення керівного контролю ми використовуємо процедуру інтервенції, «гасіння» небажаної поведінки та посилення всіх наближених випадків комунікативної взаємодії. Процедура «інтервенції» передбачає створення умов для виконання дитиною простої інструкції. Для цього дорослий із дитиною мають перебувати в обмеженому збідненому просторі, покинути який дитина може лише за рішенням дорослого. Дитині висувуються прості вимоги, які вона має виконати, і не знімають інструкцію доти, доки її не буде виконано. При цьому дитині не пропонується жодних розваг, доки інструкцію не буде виконано. Зазвичай, процедура інтервенції є доречною та досить дієвою за повної відмови дитини від комунікативної взаємодії. За активних проявів протестної поведінки актуальним є застосування «гасіння» небажаної поведінки, яке ще має назву «припинення посилення». Метою цієї процедури є недопущення подальшого посилення небажаної поведінки, яке відбувається за умови досягнення дитиною певної мети, що переслідується шляхом небажаної поведінки. У нашому випадку

такою метою є уникнення комунікативної взаємодії, виконання інструкцій дорослого. Ми наполягаємо на виконанні інструкції дити, доки її не буде виконано принаймні в наближеному варіанті, можливо, з фізичною допомогою дорослого. Отже, припинивши посилення небажаної поведінки та навчаючи її альтернативної поведінки, а саме – співробітництва, посилюючи усі випадки виконання дитиною інструкцій шляхом надання стимулів, що є мотиваційними для дитини, ми виконуємо завдання першого етапу формування комунікативної взаємодії у дитини з порушенням спілкування – встановлюємо керівний контроль та отримуємо здатність мотивувати дитину на виконання певних видів діяльності.

Установивши керівний контроль, ми мусимо поглибити наше порозуміння з дитиною шляхом залучення її до емоційно значущої взаємодії. Варто зауважити, що емоційно значущою взаємодія мусить бути перш за все для дитини. Це поняття суттєво відрізняється від запровадженого С. Грінспеном поняття цілеспрямованої емоційної взаємодії [11, с. 86], адже цілеспрямована емоційна взаємодія з боку дорослих часто може носити гіпертрофований характер через надмірну демонстрацію емоцій і не лише не виступати значущою для дитини, а, навпаки, відлякувати. Емоційно значуща взаємодія не передбачає розважання дитини, вона має на меті відкрити для дитини нові форми комунікації. Така взаємодія формується у процесі спільної діяльності та щирої зацікавленості дитиною з боку дорослого. У процесі емоційно значущої взаємодії дуже важливою є повага дорослого до дитини, та в жодному випадку не поблажливості і жалість. Саме висування до дитини помірних вимог, допомога їй у подоланні перешкод, що обов'язково стають на шляху дорослішання, навчання та соціальної адаптації будь-якої дитини і дитини, що має порушення спілкування зокрема, можуть виступати як емоційно значуща взаємодія та слугувати запорукою встановлення значущого дорослого як авторитетної та референтної особи. Саме авторитетний дорослий стає для дитини тим провідником, який передає їй культурні здобутки минулих поколінь, залучає до суспільного життя, допомагає зрозуміти та прийняти норми соціального устрою. В певний момент внутрішній потяг до спілкування, який за вченням С. Д. Максименка ми можемо називати терміном «потреба» [8], здатний перетворитися на усвідомлену потребу дитини у спілкуванні з авторитетним дорослим. Саме спілкування з авторитетним дорослим і його схвалення здатні

стати для дитини з порушенням спілкування тим мотиваційним стимулом, що спонукатиме її до формування навички співробітництва та комунікативної взаємодії, набуття соціально значущих навичок, таких як вокальне мовлення, навички соціально прийнятної поведінки, навички самообслуговування, академічні навички. Оскільки для набуття соціально значущих навичок дитині, зазвичай, необхідно робити суттєві зусилля, метою яких є спілкування з авторитетним дорослим та отримання схвалення від нього, можемо говорити про те, що в цей момент у дитини з порушенням спілкування формуються перші мотиви з потужною смислоутворювальною складовою. Саме ці мотиви є запорукою формування у дитини мотиваційної системи, провідне місце у якій належить саме мотивам, у яких смислоутворювальна складова переважає над спонукальною, завдяки чому дитина здатна подолати порушення розвитку й успішно інтегруватися у соціальне середовище. У процесі набуття соціально значущих навичок під керівництвом авторитетного дорослого дитина з порушеннями спілкування набуває найважливішої навички – здатності до комунікативної взаємодії, що полягає у бажанні розуміти іншу людину та долучатися до спільної з нею діяльності. Набувши навичку комунікативної взаємодії з авторитетним дорослим, дитина здатна за активної підтримки оточення розширити навичку на коло інших найближчих дорослих та однолітків.

Програми дітей із порушеннями спілкування, які брали участь в експерименті, були побудовані з урахуванням означеної стратегії та були спрямовані на формування у дітей комунікативної взаємодії й розвинення соціально значущих навичок залежно від рівня розвитку кожної конкретної дитини. Програми застосовувались для навчання дітей, які брали участь в експерименті, впродовж 6 місяців. У результаті застосування програм майже в усіх дітей, які брали участь в експерименті, вдалося сформувати базові навички комунікативної взаємодії та співробітництва. На жаль, обмежені можливості експерименту не надали змоги досліджувати поведінку дітей у ситуаціях, відмінних від учбових, проте навіть за таких умов ми можемо бачити суттєві позитивні зміни у поведінці дітей, які навчалися за запропонованими експериментальними програмами. Найяскравішим свідченням позитивних змін є тестування АТЕС, що було проведено на початку спостережень і в кінці експериментального втручання.

Тест АТЕС, розроблений із метою оцінки ефективності втручання для дітей з аутизмом та розладами аутистичного спектру

американським Інститутом дослідження аутизму (ARI – Autism Research Institute), складається з чотирьох блоків запитань, на які дають відповіді дорослі, що живуть із дитиною, яка має аутизм, чи працюють із нею. Тест містить такі чотири субтести: I. Мова / спілкування (14 запитань); II. Товариськість (20 запитань); III. Сенсорна / когнітивна обізнаність (18 запитань); IV. Здоров'я / фізичний розвиток / поведінка (25 запитань). Саме розвиток дитини у чотирьох зазначених сферах дає змогу об'єктивно оцінити здатність дитини до комунікативної взаємодії, а також оцінити динаміку формування цієї здатності. Залежно від відповіді на запитання (вірно, частково вірно, невірно) нараховується кількість балів, яка сама по собі не може бути підставою для діагностування того чи іншого розладу розвитку. Через певні проміжки часу після початку втручання тест проводиться повторно. У випадку, якщо кількість балів зменшилася, ми можемо говорити про покращення стану й ефективність терапії. Саме тому в якості контролю за ефективністю психолого-педагогічної корекції дітей із порушеннями спілкування за запропонованою методикою ми використовували тест АТЕС.

Загальні результати тестування на початку експерименту та за результатами втручання ми узагальнили у вигляді таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняльні результати структурованого спостереження перед початком і за результатами проведеного втручання згідно з тестуванням АТЕС

№ з/п	Ім'я дитини	Констатуючий експеримент					Формуючий експеримент				
		Мова / мовлення / комунікативні навички	Соціалізація	Сенсорні навички / пізнавальні здібності	Здоров'я / фізичний розвиток / поведінка	Загальний бал	Мова / мовлення / комунікативні навички	Соціалізація	Сенсорні навички / пізнавальні здібності	Здоров'я / фізичний розвиток / поведінка	Загальний бал
1.	А	28	5	3	37	133	17	13	20	12	62
2.	В	15	21	11	31	78	8	6	7	13	34
3.	С	13	30	18	14	75	1	4	2	4	11
4.	Д	27	40	2	33	132	16	19	16	18	69
5.	Н	26	21	23	21	91	20	11	17	11	59

Продовження табл. 3

6.	I	25	31	22	9	87	20	19	17	2	58
7.	J	26	36	35	31	128	2	6	4	6	18
8.	K	26	38	32	22	118	5	5	1	4	15
9.	L	28	40	36	38	142	23	22	28	25	98
10.	M	3	18	5	21	47	1	6	3	5	15
11.	N	26	38	36	19	119	20	19	17	17	73
12.	O	26	38	32	28	124	22	16	13	13	64
13.	P	24	34	33	22	113	21	12	16	12	61
14.	Q	24	36	31	27	118	13	9	12	9	43
15.	R	25	36	33	22	116	2	30	31	15	99
16.	S	26	29	26	16	97	15	5	9	5	34
17.	T	28	38	34	41	141	19	16	16	16	67
18.	U	28	38	34	41	141	23	16	16	16	71
19.	V	28	31	4	30	123	23	27	28	22	100
20.	W	23	27	31	18	99	16	6	16	14	52
21.	Усього	475	625	481	521	2222	287	267	289	239	1103

За результатами тестування ми бачимо суттєве зниження балів за всіма показниками в усіх дітей, які брали участь в експерименті, що свідчить про ефективність проведеного втручання. Загальний бал знизився фактично у 2 рази зі 2222 до 1103 балів.

Чіткіше зміни, що відбулися з дітьми, які мають порушення спілкування, внаслідок психолого-педагогічної корекційної роботи за запропонованими програмами, можна відслідкувати на діаграмі за результатами двох тестувань АТЕС (рис. 1).



Рис. 1. Діаграма результатів структурованого спостереження перед початком і за результатами проведеного втручання згідно з тестуванням АТЕС

Із представленої діаграми бачимо суттєве покращення ситуації майже в усіх сферах, зокрема у сфері соціалізації, яка є найважливішою й найінформативнішою для нашого дослідження. Сукупний бал соціальних навичок дітей із порушеннями спілкування, які брали участь в експерименті, знизився з 625 до 267 балів, тобто більше ніж у 2 рази.

Зміни, що відбулися з дітьми впродовж 6 місяців, були зафіксовані під час повторного структурованого спостереження (таблиця 4).

Таблиця 4

**Порівняння результатів структурованого спостереження
перед початком і наприкінці втручання.
Кількісний та якісний аналіз випадків взаємодії**

№ з/п	Ім'я дитини	Випадків активної взаємодії		Випадків взаємодії під тиском		Випадків ініціювання взаємодії		Випадків відмови від взаємодії	
		к	ф	к	ф	к	ф	к	ф
1.	А	1	40	33	4	0	1	5	0
2.	В	1	13	30	0	0	2	6	0
3.	С	31	24	2	0	0	0	9	0
4.	Д	1	30	22	10	0	4	17	4
5.	Н	9	13	1	0	0	2	2	0
6.	І	5	9	2	1	0	0	8	2
7.	Ж	0	35	25	0	0	0	9	0
8.	К	14	20	5	0	0	2	7	0
9.	Л	3	26	19	3	0	1	19	0
10.	М	25	24	0	0	0	7	8	1
11.	Н	27	21	5	2	0	0	7	3
12.	О	1	17	1	1	0	1	5	2
13.	Р	33	61	5	0	0	0	0	0
14.	Q	18	72	11	0	0	13	4	0
15.	Р	26	12	9	4	0	0	5	5
16.	С	54	96	9	0	0	1	0	0
17.	Т	3	12	52	9	0	0	6	0
18.	U	25	18	9	3	0	0	6	2
19.	V	20	15	13	31	0	0	0	0
20.	W	35	40	20	0	0	0	0	0
21.	Усього	332	598	273	68	0	34	129	19

Примітка: к – констатуючий експеримент; ф – формуючий експеримент.

За результатами спостереження, наведеними у таблиці 4, ми можемо побачити, які саме позитивні зміни відбулись у поведінці дітей, яких ми навчали. Суттєво збільшилась кількість випадків активної взаємодії, які замінили випадки взаємодії під тиском, що мали місце під час першого спостереження, з'явилися випадки ініціювання взаємодії з боку дітей, які були повністю відсутні під час першого спостереження, більше, ніж у 6 разів знизилась кількість випадків відмови від взаємодії з боку дітей. Яскраво ці тенденції ілюструє діаграма (рис. 2).



Рис. 2. Діаграма результатів структурованого спостереження перед початком і наприкінці втручання. Кількісний та якісний аналіз випадків взаємодії

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами структурованого спостереження за дітьми з порушеннями спілкування ми визначили основні типи протестної поведінки, що використовувалися ними з метою уникання комунікативної взаємодії. На підставі аналізу результатів роботи провідних вітчизняних і зарубіжних педагогів і дефектологів, а також успішного власного практичного досвіду нами була розроблена методика психолого-педагогічної корекційної роботи, спрямована на формування у цих дітей комунікативної взаємодії. Розроблена методика зосереджена, перш за все, на використанні певних моделей поведінки педагогами, батьками й інши-

ми значущими дорослими, які оточують дитину з порушеннями спілкування. Вона спирається на залучення дитини до емоційно значущої взаємодії та усталення авторитету значущого дорослого і становлення його як референтної особи для дитини з порушенням спілкування. Шляхом використання дорослими запропонованих моделей поведінки стає можливим залучити дитину з порушенням спілкування до взаємовідносин, що поступово призведуть до формування у неї стійкої навички комунікативної взаємодії, яка пошириться не лише на референтну особу, але і на коло інших дорослих та однолітків. Унаслідок застосування запропонованої методики ми отримали позитивні результати, підтверджені даними структурованого спостереження та тестування АТЕС, що використовується у світовій практиці для оцінки ефективності втручань, застосованих для абілітації та реабілітації дітей з аутизмом. Вважаємо за необхідне продовжити дослідження запропонованої методики з метою оцінки результатів через більші проміжки часу. Вже на даному етапі вважаємо доречним проведення просвітницької роботи з батьками дітей, які мають порушення спілкування, а також педагогічним складом, що працює з дітьми з подібними порушеннями з метою надання їм додаткових інструментів ефективної психолого-педагогічної корекції та формування комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування.

Список використаних джерел

1. Августова Р. В начале было слово / Р. Августова. – М. : Этерна, 2014. – 384 с.
2. Августова Р. Говори! Ты это можешь! / Р. Августова. – М. : Этерна, 2015. – 368 с.
3. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Б. Беттельхейм. – М. : Академический проект, 2013. – 480 с.
4. Гринспен С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – М. : Теревинф, 2017. – 512 с.
5. Келлер Е. История моей жизни / Е. Келлер, А. Салливан. – М. : Захаров, 2003. – 272 с.
6. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 560 с.
7. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. – М. : Учпедгиз, 1940. – 120 с.

8. Максименко С. Д. Теорія психології нужди (життєвої енергії) / С. Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Вип. 25. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 7–18.
9. Руденко Л. М. Теоретичний підхід до вивчення батьківського ставлення до аутичних дітей / Л. М. Руденко, М. В. Федоренко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2017. – Вип. 9, т. 1. – С. 210–222.
10. Хворова Г. М. Формування батьківської компетентності в корекційній освіті дітей з полісистемними порушеннями розвитку / Г. М. Хворова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 28. – С. 145–148.
11. Lovaas I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children / I. Lovaas // Journal of Consulting and Clinical Psychology Copyright. – 1987. – 55 (1). – P. 3–9.
12. Lovaas I. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy / I. Lovaas // Appl. Behav. Anal. – 1973. – 6 (1). – P. 131–165.
13. Smith T. Evidence Base Update for Autism Spectrum Disorder / T. Smith, S. Iadarola // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. – 2015. – 44. – P. 897–922.
14. Siller M. A parent-mediated intervention that targets responsive parental behaviors increases attachment behaviors in children with ASD: Results from a randomized clinical trial / M. Siller, M. Swanson, A. Gerber, T. Hutman & M. Sigman // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2014. – 44. – P. 1720–1732.
15. Leaf J. B. Observational effects on the preferences of children with autism / J. B. Leaf, M. L. Oppenheim-Leaf, R. Leaf, A. B. Courtemanche, M. Taubman, J. McEachin, J. B. Sheldon, J. A. Sherman // Appl. Behav. Anal. – 2013. – 45 (3). – P. 473–483.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Avgustova R. V nachale bylo slovo / R. Avgustova. – M. : Jeter-na, 2014. – 384 s.
2. Avgustova R. Govori! Ty jeto mozhesh'! / R. Avgustova. – M. : Jeter-na, 2015. – 368 s.
3. Bettel'hejm B. Pustaja krepost'. Detskij autizm i rozhdenie Ja / B. Bettel'hejm. – M. : Akademicheskij proekt, 2013. – 480 s.
4. Grinspen S. Na ty s autizmom. Ispol'zovanie metodiki Floortime dlja razvitija otnoshenij, obshhenija i myshlenija / S. Grinspen, S. Uider. – M. : Terevinf, 2017. – 512 s.
5. Keller E. Istorija moej zhizni / E. Keller, A. Sallivan. – M. : Zaharov, 2003. – 272 s.
6. Makarenko A. S. Pedagogicheskaja pojema / A. S. Makarenko. – M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2016. – 560 s.
7. Makarenko A. S. Lekcii o vospitanii detej / A. S. Makarenko. – M. : Uchpedgiz, 1940. – 120 s.
8. Maksymenko S. D. Teorija psihologii' nuzhdy (zhyttjevoi' energii') / S. D. Maksymenko // Problemy suchasnoi' psihologii' : Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraїny. – Vyp. 25. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2014. – S. 7–18.
9. Rudenko L. M. Teoretychnyj pidhid do vyvchennja bat'kivs'kogo stavlennja do autychnyh ditej / L. M. Rudenko, M. V. Fedorenko // Aktual'ni pytannja korekcijsnoi' osvity (pedagogichni nauky) : zbirnyk naukovykh prac' / za red. V. M. Syn'ova, O. V. Gavrylova. – Kam'janec'-Podil's'kyj : PP «Medobory-2006», 2017. – Vyp. 9, t. 1. – S. 210–222.
10. Hovorova G. M. Formuvannja bat'kivs'koi' kompetentnosti v korekcijsnij osviti ditej z polisystemnymy porushennjami rozvytku / G. M. Hovorova // Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 19. Korekcijsna pedagogika ta special'na psihologija : Zb. naukovykh prac'. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2014. – Vyp. 28. – S. 145–148.
11. Lovaas I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children / I. Lovaas // Journal of Consulting and Clinical Psychology Copy-right. – 1987. – 55 (1). – P. 3–9.
12. Lovaas I. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy / I. Lovaas // Appl. Behav. Anal. – 1973. – 6 (1). – P. 131–165.

13. Smith T. Evidence Base Update for Autism Spectrum Disorder / T. Smith, S. Iadarola // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. – 2015. – 44. – P. 897–922.
14. Siller M. A parent-mediated intervention that targets responsive parental behaviors increases attachment behaviors in children with ASD: Results from a randomized clinical trial / M. Siller, M. Swanson, A. Gerber, T. Hutman & M. Sigman // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2014. – 44. – P. 1720–1732.
15. Leaf J. B. Observational effects on the preferences of children with autism / J. B. Leaf, M. L. Oppenheim-Leaf, R. Leaf, A. B. Courtemanche, M. Taubman, J. McEachin, J. B. Sheldon, J. A. Sherman // Appl. Behav. Anal. – 2013. – 45 (3). – P. 473–483.

Received February 26, 2018

Revised March 20, 2018

Accepted April 11, 2018

УДК 159.943

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.413-422

Л. М. Чеканська

chaikachekanska@gmail.com

Диференційований підхід у навчанні дітей із різним типом функціональної асиметрії

Chekanska L. M. Differentiated approach in teaching children with different types of functional asymmetry / L. M. Chekanska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 413–422.

L. M. Chekanska. Differentiated approach in teaching children with different types of functional asymmetry. The results of the research are presented due to the necessity of developing a strategy of a differentiated approach to the development of children, taking into account their age, sex, and individual characteristics.

It is noted that in the ordinary school it is easy to study children with low functional asymmetry of the hemispheres (equinoxus), that is, those who, in the training of sign systems, can use not only the left-hemisphere, but also the right-hemisphere strategies.

The psychophysiological features of boys and girls with different types of functional asymmetry in educational activities are analyzed. It is shown that at the individual level there are clear psychological sexual differences, which tend to increase with age. They include, for example, a lower rate of reaction to light and sound stimuli in boys, a greater field of vision in girls. The distinct differences in the psychological characteristics of boys and girls are obtained in four groups of characteristics: girls dominate boys by verbal abilities, boys are better than girls in spatial abilities, boys have better mathematical abilities, boys are more aggressive than girls.

It is proved that in order to ensure the harmonization of the work of mental processes, it is necessary to use a differentiated system of selection of teaching methods in accordance with the psychophysiological profile of the child, the individual rates of maturation of his nervous system, etc.

Key words: functional asymmetry, training activities, training, psychophysiological features, differentiated approach, motive, cognitive processes, mental functions.

Л. М. Чеканська. Диференційований підхід у навчанні дітей із різним типом функціональної асиметрії. Представлено результати дослідження, обумовлені необхідністю розробки стратегії диференційованого підходу щодо розвитку дітей з урахуванням їх віку, статі, індивідуальних особливостей.

Зазначено, що у звичній масовій школі легко вчитися дітям із низькою функціональною асиметрією півкуль (рівнопівкульним), тобто тим, які під час вивчення знакових систем здатні використовувати не тільки лівопівкульні, але й правопівкульні стратегії.

Проаналізовано психофізіологічні особливості хлопчиків і дівчаток із різним типом функціональної асиметрії в учбовій діяльності. Показано, що на індивідуальному рівні спостерігаються чіткі психологічні статеві відмінності, які з віком мають тенденцію до зростання. До них відносять, наприклад, меншу швидкість реакції на світлові й звукові стимули в хлопчиків, більший об'єм поля зору в дівчаток. Чіткі відмінності психологічних характеристик у хлопчиків і дівчаток отримано за чотирма групами властивостей: дівчатка переважають хлопчиків за вербальними здібностями, у хлопчиків краще, ніж у дівчаток, розвинуто просторові здібності, хлопчики мають кращі математичні здібності, хлопчики агресивніші, ніж дівчатка.

Доведено, що для забезпечення гармонізації роботи психічних процесів необхідна диференційована система підбору методик навчання та розвитку відповідно до психофізіологічного профілю дитини, індивідуальних темпів дозрівання її нервової системи тощо.

Ключові слова: функціональна асиметрія, учбова діяльність, навчання, психофізіологічні особливості, диференційований підхід, мотив, пізнавальні процеси, психічні функції.

Постановка проблеми. У зв'язку з реформуванням системи освіти велика увага приділяється розвитку індивідуальності й вихованню гармонійної особистості. Особливого значення набувають дослідження, обумовлені необхідністю розробки стратегії диференційованого підходу щодо розвитку дітей з урахуванням їх віку, статі, індивідуальних особливостей. Відповідно, перехід до гуманістичної парадигми в освіті обумовлює необхідність розробки та впровадження нових технологій навчання, що враховують індивідуальні психофізіологічні особливості не тільки праворуких, а й ліворуких дітей. Тому проблема навчання дітей із різним типом функціональної асиметрії на етапі сьогодення є досить актуальною.

Функціональна асиметрія мозку є однією з найсуттєвіших особливостей індивідуальності людини, її успішності у навчанні, що визначає особливості сприйняття інформації, пам'яті, стратегію мислення, емоційну сферу особистості. Шкільні методики навчання тренують і розвивають переважно ліву півкулю, ігноруючи принаймні половину можливостей дитини.

Оптимальні психолого-педагогічні умови для реалізації потенційних можливостей дитини, для створення ситуації успіху повинні формуватися з урахуванням мозкової організації пізнавальних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти проблеми дослідження висвітлені у працях таких авторів, як: М. М. Безруких, Н. Н. Брагіна, Т. А. Доброхотова, А. В. Семенович, А. Л. Сиротюк, Є. Д. Хомська, Л. М. Чеканська та ін. Усі вони розглядають функціональну асиметрію півкуль головного мозку людини з позицій діалектичної єдності функціонування обох півкуль. Однак у вивченні функціональної асиметрії на сьогодні існує ще багато «білих плям».

Як зазначає Є. Д. Хомська, «вивчення конкретної мозкової організації кожної з психічних функцій (у дітей і дорослих) значною мірою є справою майбутнього, так само як і вивчення якісних відмінностей мозкової організації психічних процесів, притаманих лівій і правій півкулі» [5].

Мета статті – провести теоретичний аналіз проблеми диференційованого підходу в навчанні дітей із різним типом функціональної асиметрії.

Виклад основного матеріалу. Соціальна значущість проблеми та недостатня її вивченість у психолого-педагогічній літературі дали нам змогу здійснити аналіз диференційованого підходу в навчанні дітей із різним типом функціональної асиметрії.

Дослідниця А. Л. Сиротюк підкреслює значення мотивації (настанови на діяльність) в учбовій діяльності. Зокрема, вчена зазначає, що саме вчитель формує в учнів мотив досягнення успіху. Ситуація успіху, пов'язана з мотиваційною сферою, на цьому етапі визначається, переважно, психологічними аспектами індивідуальності дитини [3].

Для правопівкульних учнів необхідно робити нахил на соціальну значущість того чи іншого виду діяльності, оскільки в них високо виражено потребу в самореалізації. Мотиви, що спонукають вивчати шкільні предмети, пов'язані зі становленням особистості, з прагненням до самопізнання, з бажанням розібратися у взаєминах людей, усвідомити своє становище у світі. Для них характерна орієнтація на високу оцінку й похвалу. Великий інтерес у правопівкульних школярів викликає естетична сторона предметів.

Як зауважує А. Л. Сиротюк, для формування мотивації до учбової діяльності в лівопівкульних учнів необхідно залучати пізнавальні мотиви. Таких учнів приваблює сам процес засвоєння знань, для них характерна висока потреба в постійній розумовій діяльності, соціальним мотивом є можливість продовження освіти, а вивчення шкільних предметів розглядається як засіб розвитку мислення. Крім того, спостерігається потреба в удосконаленні розумових здібностей і вольових якостей [3].

Дослідження Є. Д. Хомської показали, що у реалізації будь-якої психічної функції бере участь увесь мозок загалом, і ліва та права гемісфери, і різні відділи всередині півкуль виконують свою диференційовану роль у здійсненні кожної психічної функції. Спеціалізація півкуль головного мозку людини за способом обробки інформації є одним із фундаментальних чинників, що забезпечує кращу ефективність роботи головного мозку [5].

При народженні існують передумови до функціональної асиметрії, що реалізуються за адекватних умов виховання та навчання. Однак вроджені передумови – це тільки вихідні умови, а сама асиметрія формується у процесі індивідуального розвитку, під впливом соціальних контактів, перш за все сімейних.

Сучасні педагогічні методики переважно орієнтовані на лівопівкульне сприйняття. Отже, правопівкульні учні опиняються в

незручному становищі, оскільки вони мають потребу в гештальті, музичному супроводі на уроці, творчих завданнях тощо.

Як зазначають дослідники М. М. Безруких і А. В. Семенович, у звичній масовій школі легко вчитися дітям із низькою функціональною асиметрією півкуль (рівнопівкульним), тобто тим, які у вивченні знакових систем здатні використовувати не тільки лівопівкульні, але й правопівкульні стратегії [1; 2].

Ми погоджуємося з думкою провідних науковців, що чинник функціональної асиметрії великих півкуль головного мозку людини мало враховується у сучасній системі освіти, хоча його врахування могло б підвищити ефективність засвоєння учнями учбового матеріалу. Певною мірою можна сказати, що функціональна асиметрія – це звичка, закріплена на різних рівнях нервової регуляції.

Функціональна асиметрія парних органів людини (рук, ніг, очей, вух) частково обумовлена спадковістю, а частково – навчанням. Ступінь навантаження, наприклад, на ту чи іншу руку, обумовлюватиме те, яка з двох півкуль головного мозку людини інтенсивніше функціонує в даний момент. У разі постійних навантажень це призведе до стійких змін у функціональній асиметрії півкуль мозку [4].

Будь-який педагогічний процес двосторонній. Його успіх однаково залежить як від учителя, так і від учня, від їх типу функціональної організації мозку. Оцінки вчителів із різним типом функціональної асиметрії півкуль значно відрізняються для 74% хлопчиків і для 50% дівчаток. Це так званий закон нейропсихологічної відповідності вчителя й учня. Як зазначає А. Л. Сиротюк, лівопівкульний учитель у 82% випадків краще оцінює дітей свого типу, правопівкульний і рівнопівкульний учитель у 73% випадків дає позитивну оцінку дітям свого типу. Для вчителя головним є його здібність навчити дитину за своєю методикою: «Люблю того, кого вмю навчити». Якщо ж у вчителя виникають проблеми у процесі навчання, то він підсвідомо пов'язує їх не з вибором методики, не зі своєю здібністю навчити, а з особливостями учня, який відстає в навчанні. Як наслідок, дитина постійно потерпає невдачі, змінює свою поведінку: стає пасивною, роздратованою, примхливою, нестаранною тощо [3].

Загальноприйнятим є той факт, що дитина 6–7 років готова до шкільного навчання незалежно від статі. Процес шкільного навчання жодним чином не враховує вже достатньо вираженого статевого диморфізму й психофізіологічної індивідуальності.

Так, дівчатка й хлопчики однаково працюють на уроках і повинні відповідати загальним вимогам школи. Очевидно, що діти різної статі й різного типу функціональної асиметрії мозку по-різному сприймають навчальну інформацію. Ці відмінності пов'язані з витоками й характером пізнавальної мотивації.

Ми погоджуємося з думкою А. Л. Сиротюк, що внаслідок біологічних і психофізіологічних характеристик дівчатка є більш конформними та навіюваними, ніж хлопчики. Їх сприйняття більш деталізоване, звідси помітні чутливість до зовнішньої впорядкованості, конкретний і прагматичний характер мислення, що орієнтує не стільки на виявлення закономірностей, скільки на отримання необхідного результату. До умов школи легше адаптувалися педагоги-жінки, які достатньо легко прийняли на себе роль провідників «прогресивних» ідей і знань, тобто роль репродуктора та контролера, адже ефективність навчання й виховання значною мірою визначається контролем правильності виконання даної дії-зразка й відповідними каральними санкціями. Більш схильні до самоаналізу й рефлексії педагоги швидко зникли зі школи через власні сумніви щодо прогресивності тих чи інших ідей і теорій, в умовах дуже сильного соціального контролю в школі [3].

Як зазначають науковці, на індивідуальному рівні спостерігаються чіткі психологічні статеві відмінності, які з віком мають тенденцію до збільшення. До них відносять, наприклад, меншу швидкість реакції на світлові й звукові стимули у хлопчиків, більший об'єм поля зору в дівчаток. Чіткі відмінності психологічних характеристик у хлопчиків і дівчаток отримано за чотирма групами властивостей.

1. Дівчатка переважають хлопчиків за вербальними здібностями. Вони не відрізняються від хлопчиків за швидкістю оволодіння мовою, але після двох років вони, як правило, з більшим бажанням розмовляють з іншими дітьми, їх мова правильніша та складніша. Ще до початку навчання у школі ці відмінності зникають і з'являються знову лише після 11 років, залишаючись постійними впродовж усього життя. Ця вербальна перевага виявляється в різних формах. Так, дівчатка краще виконують завдання, у котрих вимагається знайти словникові аналогії; у дівчаток краща швидкість мови, вони швидше та краще розуміють письмовий текст.

2. У хлопчиків краще, ніж у дівчаток, розвинуто просторові здібності.

3. Хлопчики мають кращі математичні здібності. У ранньому дитинстві та в початковій школі відмінностей не спостерігається. Починаючи з 12–13 років, відмінності між хлопчиками та дівчатками стають помітнішими.

4. Хлопчики агресивніші, ніж дівчатка. Відмінності спостерігаються з двох років, тобто коли вони ще не можуть бути результатом особливостей соціалізації хлопчиків.

Деякі дослідження свідчать про тривожність дівчаток і про їх меншу незалежність. Хлопчики є більш активними, домінантними, люблять змагатися з оточуючими.

Такі диференційовані прояви статевих відмінностей призводять до наявності різних типів мислення, сприйняття інформації [3].

При використанні однієї й тієї самої методики навчання, з одним і тим самим учителем хлопчики та дівчатка здобувають одні й ті самі знання та навички, але різними шляхами, використовуючи різні стратегії мислення.

Індиферентність шкільного навчання щодо статевих відмінностей виражається не тільки в сумісному навчанні, а також і в змістовній безадресності. Так, зміст навчальних планів і навчальних предметів має яскраво виражену технократичну, природничо-наукову тенденцію і складений з урахуванням включення підготовленого учня до технологічного процесу. Отже, навчання можна розглядати як переважно чоловіче. Форми ж організації навчання потребують старанності, сконцентрованої уваги, дисципліни. А ці вимоги за психофізіологічними параметрами ближчі до жіночих [3].

На думку провідних учених М. М. Безруких, А. В. Семенович, А. Л. Сиротюк, діяльність учителя щодо розвитку розумових процесів школярів повинна враховувати не тільки вроджені особливості функціональної організації мозку, а й статеві відмінності в латералізації півкуль [1; 2; 3].

У психологічній літературі вчені пропонують практичні рекомендації для вчителів і батьків:

- не забувайте, що перед вами не безстатєва дитина, а хлопчик чи дівчинка з певними особливостями мислення, сприйняття, емоційного реагування;
- ніколи не порівнюйте між собою дітей, хваліть їх за успіхи та досягнення;
- навчаючи хлопчиків, враховуйте їх високу пошукову активність, кмітливість;

- навчаючи дівчаток, не тільки розбирайте з ними принцип виконання завдання, але й навчайте їх діяти самостійно, а не за раніше розробленими схемами;
- коли сварите хлопчика, пам'ятайте про його емоційну чутливість і тривогу. Висловіть йому коротко й точно своє незадоволення. Хлопчик не здатний довго утримувати емоційну напругу, дуже скоро він перестає вас слухати й чути;
- коли сварите дівчинку, пам'ятайте про її емоційну бурхливу реакцію, яка заважає дівчинці зрозуміти, за що її сварять. Спокійно розберіть її помилки;
- дівчатка можуть вередувати через втому (виснаження правої «емоційної» півкулі). Хлопчики в цьому разі виснажуються інформаційно (зниження активності лівої «раціонально-логічної» півкулі). Сварити їх за це марно й аморально;
- орієнтуйте програми та методики навчання на конкретну дитину з певним типом функціональної асиметрії півкуль, дайте їй можливість розкрити свої здібності, створіть ситуацію успіху;
- пам'ятайте, що оцінка, дана дитині, завжди суб'єктивна й залежить від вашого типу асиметрії півкуль. Можливо, ви належите до різних типів мозкової організації й по-різному мислите;
- для гармонійного розвитку дитини необхідно навчити її по-різному осмислювати навчальний матеріал (логічно, образно, інтуїтивно тощо);
- зробіть своєю основною заповіддю «Не нашкодь!» [1; 2; 3; 5; 6].

Результати нашого дослідження підтверджують думку вчених про те, що диференційована робота психологів і педагогів з учнями на практиці є доказом правильності наукових концепцій, які утверджують можливість розвитку активності обох півкуль головного мозку, мобілізацію потенційних можливостей, розкриття внутрішніх резервів. Для цього необхідна комплексна система діагностичних методик та індивідуально-диференційованого підходу щодо психологічного супроводу дітей і навчання з урахуванням вікових індивідуальних особливостей. Усвідомлюючи свою мету, психолог і вчитель можуть модифікувати завдання, пов'язані з текстом, заняттями з підручників і використанням роздаткового матеріалу для того, щоб адаптувати школярів усіх типів до навчання. Використання традиційних методів у початковій школі розвиває вміння та навички, але при цьому приділяється недостатньо уваги розвитку процесів мислення.

Найважливіше завдання педагогіки – навчити дітей розумовим операціям на різних рівнях узагальнення, беручи до уваги постійний психологічний супровід школярів. Для реалізації основних завдань необхідні:

- наявність науково обґрунтованих методик викладання з урахуванням функціональної асиметрії півкуль, розвивальних, із включенням психологічного компонента, програм;
- професійна підготовленість психологів, педагогів, особиста готовність батьків до диференційного навчання школярів;
- урахування даних щодо індивідуального профілю асиметрії мозку, типу мануальної асиметрії, за якими можна визначити особливості перебігу низки психічних процесів;
- доступність діагностичної апаратури;
- невелика наповнюваність навчальних класів;
- психологічний супровід учнів у процесі учбової діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Функціональна асиметрія півкуль мозку є однією з найважливіших психофізіологічних закономірностей діяльності головного мозку людини. Вона робить вагомий внесок у формування механізмів сприйняття та засвоєння інформації, стратегій когнітивної поведінки, обумовлює розвиток емоційно-вольової та мотиваційної сфер особистості.

Для забезпечення гармонізації роботи психічних процесів необхідна диференційована система підбору методик навчання та розвитку відповідно до психофізіологічного профілю дитини, індивідуальних темпів дозрівання її нервової системи тощо.

Список використаних джерел

1. Безруких М. М. Леворукий ребенок в школе и дома / Марьяна Михайловна Безруких. – Екатеринбург : У–Фактория, 2004. – 300 с.
2. Семенович А. В. Эти невероятные левши : практическое пособие для психологов и родителей / Анна Владимировна Семенович. – М. : Генезис, 2005. – 250 с.
3. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / Алла Леонидовна Сиротюк. – М. : ТЦ «Сфера», 2003. – 288 с.
4. Психічний і фізіологічний розвиток учня та норми навантаження / [В. В. Клименко, С. І. Болтівець, І. В. Грибенко та ін.]; за заг. ред. В. В. Клименка. – К. : Главник, 2005. – 224 с.

5. Хомская Е. Д. Нейропсихология / Евгения Давыдовна Хомская. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с.
6. Чеканська Л. М. Проблеми навчання та виховання ліворуких дітей / Л. М. Чеканська // 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 : Аксиома, 2017. – Вип. 35. – С. 460–469.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bezrukih M. M. Levorukij rebenok v shkole i doma / Mar'jana Mihajlovna Bezrukih. – Ekaterinburg : U-Faktorija, 2004. – 300 s.
2. Semenovich A. V. Jeti neverojatnye levshi : prakticheskoe posobie dlja psihologov i roditel'ev / Anna Vladimirovna Semenovich. – M. : Genezis, 2005. – 250 s.
3. Sirotjuk A. L. Nejropsihologicheskoe i psihofiziologicheskoe soprovozhdenie obuchenija / Alla Leonidovna Sirotjuk. – M. : TC «Sfera», 2003. – 288 s.
4. Psyhichnij i fiziologichnij rozvytok uchnja ta normy navantazhennja / [V. V. Klymenko, S. I. Boltivec', I. V. Grybenko ta in.] ; / za zag. red. V. V. Klymenka. – K. : Glavnyk, 2005. – 224 s.
5. Homskaja E. D. Nejropsihologija / Evgenija Davydovna Homskaja. – SPb. : Piter, 2005. – 496 s.
6. Chekans'ka L. M. Problemy navchannja ta vyhovannja livorukyh ditej / L. M. Chekans'ka // Problemy suchasnoi' psihologii' : Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraïny / za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2017. – Vyp. 35. – S. 460–469.

Received March 1, 2018

Revised March 23, 2018

Accepted April 17, 2018

УДК 159.9:61

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.423-442

В. І. Шебанова

vitaliashebanova@gmail.com

Ева Łodygowska

ewalodygowska@gmail.com

Викривлення стратегій харчової поведінки як адаптаційно- компенсаторний процес тілесності та специфічне новоутворення

Shebanova V. I. Distortion of eating behavior strategies as an adaptation and compensatory process of corporeality and specific new formation / V. I. Shebanova, E. Łodygowska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 423–442.

V. I. Shebanova, E. Łodygowska. Distortion of eating behavior strategies as an adaptation and compensatory process of corporeality and specific new formation. The article focuses attention on the necessity to consider the fundamentals of the phenomenon of adaptation as a holistic, integral formation in order to discuss the functioning of adaptive-compensatory mechanisms of corporeality and specific new formation.

The appearance and development of the problem on eating behavior in the spectrum of «overeating – food restriction» as a problem of violation of mental and physical adaptation, notably as a problem of formation of various forms of eating maladaptations, are considered. It is suggested that the development of psychosomatic syndrome of eating behavior is realized in accordance with universal, general regularities of the process of adaptation and is the implementation of adaptive-compensatory and regulatory phenomena of corporeality. It has been substantiated that as the continuum of the problem eating behavior contains the subclinical and clinical manifestations of maladaptive eating behavior with a corresponding «productive» (positive) and «unproductive» (negative) symptomatology of corporeality, so the problem of eating maladaptations requires a qualitatively new approach, with the involvement of psychological, medical, cultural, social, pedagogical, spiritual activities as components of integrated complex.

V. I. Shebanova – the scientific contribution of the co-author is 70%,
Ewa Łodygowska – the scientific contribution of the co-author is 30%.

Key words: problem eating behavior, distortion of strategies of eating behavior in the spectrum of «overeating – food restriction», adaptive-compensatory process, corporeality, specific new formation.

В. І. Шебанова, Е. Лодиговська. Викривлення стратегій харчової поведінки як адаптаційно-компенсаторний процес тілесності та специфічне новоутворення. У статті проаналізовано феномен адаптації як цілісне, інтегральне утворення та показано, що викривлення стратегій харчової поведінки є адаптаційно-компенсаторним процесом тілесності та специфічним новоутворення тілесності.

Розглянуто виникнення та розвиток проблемної харчової поведінки у спектрі «переїдання – обмеження в їжі» як проблему порушення психічної та фізичної адаптації, тобто як проблему формування різноманітних форм харчових дезадаптозів. Презентовано, що розвиток психосоматичного синдрому харчової поведінки здійснюється відповідно до універсальних, загальних закономірностей перебігу пристосувального процесу та є реалізацією адаптаційно-компенсаторних і регуляторних феноменів тілесності. Обґрунтовано, що оскільки континуум проблемної харчової поведінки вміщує у собі субклінічні та клінічні вияви дезадаптованої харчової поведінки з відповідною «продуктивною» (позитивною) та «непродуктивною» (негативною) симптоматикою тілесності, то проблема харчових дезадаптозів вимагає якісно нового підходу допомоги, із залученням досі не задіяних повною мірою психологічних, медичних, культурологічних, соціальних, педагогічних, духовних заходів як компонентів єдиного комплексу.

Ключові слова: проблемна харчова поведінка, викривлення стратегій харчової поведінки у спектрі «переїдання – обмеження в їжі», адаптаційно-компенсаторний процес, тілесність, специфічне новоутворення.

Постановка проблеми. У попередніх наших роботах [20; 21] ми зазначали, що дослідження особливостей проблемної харчової поведінки у континуумі «норма – патологія» потребує розглядати тіло не як фізіологічний субстрат (носія клінічної симптоматики за соматоцентричною парадигмою) або реципієнта інтрапсихічних значень (у рамках психодинамічних моделей), а як інтегральний психосоматичний феномен тілесності, котрий поєднує в людині психологічне і фізіологічне й не встановлює між ними причинно-наслідкових та ієрархічних відносин.

Виходячи з таких міркувань, вважаємо, що розгляд функціонування адаптаційно-компенсаторних механізмів тілесності дасть змогу не тільки краще зрозуміти весь спектр феноменології харчової поведінки (ХП), але й надасть можливість уточнити сутність процесів, які змінюють співвідношення між раціональними (здоровими) патернами ХП і проблемними (стереотипними, викривленими, нераціональними, хворобливими), що,

власне, складає дефект у тих осіб, котрі страждають від тиску домінування в репертуарі їхньої харчової поведінки стратегій «переїдання» або «обмеження в їжі». Проте попередньо виникає необхідність розглянути загальні положення щодо феномену адаптації як цілісного, інтегрального утворення.

Мета статті – проаналізувати феномен адаптації як цілісне, інтегральне утворення й описати викривлення стратегій харчової поведінки як адаптаційно-компенсаторний процес тілесності та специфічне новоутворення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій літературі (Т. І. Алексеєва, Г. О. Балл, Ф. Б. Березін, В. П. Казначеев, О. М. Кокун, О. П. Коцюбинський, Н. С. Шейніна та ін.) зустрічаються різні погляди щодо трактування терміна «адаптація», оскільки, по-перше, цей феномен є явищем міждисциплінарного характеру (з огляду на це, існує безліч визначень, котрі характеризують різні аспекти цього явища), а по-друге, це зумовлено тим, що в одних випадках під цим поняттям розуміється процес, а в інших – результат адаптації.

Пріоритет започаткування уявлень про адаптацію належить науковим розвідкам, що були присвячені сталості внутрішнього середовища (К. Бернар), збереженню гомеостазу як стану рівноваги у відповідь на негативний вплив середовища в системі «організм – середовище» (У. Кеннон). На теперішній час автори виокремлюють багато видів адаптації, найчастіше – біологічну, фізіологічну, психологічну, соціальну (С. І. Лазуренко, С. В. Білошицький, А. М. Семенов та ін.) [7].

Спираючись на положення гомеостазу, Ф. Б. Березін, визначає *психологічну адаптацію* як процес установаження оптимальної відповідності особистості й навколишнього середовища, що дає змогу їй задовольняти актуальні потреби і реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі, водночас забезпечуючи відповідність психічної діяльності людини та її поведінки вимогам середовища (за умови збереження психічного і фізичного здоров'я). При цьому автор виокремлює два рівні психологічної адаптації: 1) індивідуально-психологічний, що є відповідальним за підтримку психічного гомеостазу та збереження психічного здоров'я; 2) соціально-психологічний, що є відповідальним за формування адекватної міжособистісної взаємодії та досягнення соціально значущих цілей [20, с. 73].

За визначенням Г. О. Балла, адаптація є багатоплановим явищем, загальнонауковою категорією для всіх наук, що вивча-

ють діяльність і поведінку. На особливу увагу в межах нашого дослідження заслуговує позиція щодо *акту вибору стратегії поведінки*. Зокрема, автор зауважує, що функціонування індивіда як активної системи (S) включає в себе і його поведінку в зовнішньому середовищі, і події, що відбуваються всередині системи і котрі готують подальшу зовнішню поведінку. Відповідно, *крім вибору, що знаходить вияв назовні, варто розглядати і здійснюваний активною системою S внутрішній вибір*. Це може бути вибір $V_{\text{внутр.}}$ між альтернативними варіантами моделі зовнішнього вибору $V_{\text{зовн.}}$, яка має бути сформована системою S [2, с. 5]. Іншими словами, процес адаптації спрямований не тільки на збереження і відтворення деякого заздалегідь даного відношення, але й на вихід за межі наявної психологічної ситуації.

В. С. Харченко, узагальнюючи наукові розвідки як зарубіжних, так і вітчизняних авторів щодо поняття «адаптація», дійшла висновку, що на теперішній час у рамках психології термін «адаптація» використовується для позначення: а) власливості людини, що характеризує стійкість до умов середовища та виражає рівень пристосованості до нього; б) процесу пристосування людини до природного і соціального середовища [17]. Водночас адаптація розглядається як єдина функціональна система, здатна відображати життєві умови, виправляти і регулювати відносини живих систем з умовами середовища через конкретні форми: пристосування, взаємопроникнення, взаємозв'язок. Цим підкреслюється взаємний вплив складових адаптаційного процесу – людини і того середовища, з яким вона вступає в регулятивні адаптаційні зв'язки [17].

Надзвичайно доцільною у межах нашого дослідження є також теорія адаптаційно-регуляторних механізмів, розроблена групою авторів під керівництвом В. В. Фролькіса. Незважаючи на те, що ця теорія була розроблена щодо проблеми старіння, вона має загальнозначущий науковий характер та є однією з фундаментальних концепцій сучасної науки. Дослідник, аналізуючи фундаментальні механізми старіння, розробив підхід, згідно з яким старіння не є генетично запрограмованим процесом, а є результатом руйнування організму внаслідок неминучої ушкоджувальної дії зрушень, що виникають у ході самого життя. Наслідком цих зрушень є загальне зниження пристосувальних можливостей організму [15].

Крім того, у наукових розвідках дослідник звертає увагу на певні *тенденції саморегуляції особистості, що дають змогу за-*

тримати процеси руйнування тілесності (як процеси руйнування фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я). Іншими словами, індивід як активна біосистема може переструктурувати системні зв'язки у процесі взаємодії зі світом таким чином, що це дасть йому можливість значно продовжити тривалість і якість свого життя. На багатому експериментальному матеріалі автор дійшов висновку, що оптимізація латентних ресурсів людини навіть на етапі пізньої зрілості (!) дає змогу модифікувати поведінку так, щоб жити з відчуттям максимального задоволення і щастя [15]. Реальних прикладів цьому на основі задіяння здорового харчування, оптимальної фізичної активності й творчо-активного психологічного ресурсу з урахуванням пізнавальних, емоційно-вольових, фізичних можливостей особистості, достатньо багато по всьому світу (Л. І. Анциферова, І. Г. Грабар, С. Л. Соловйова, О. С. Чабан, О. О. Хаустова та ін.) [1; 3; 10; 18].

Із презентованої вище концепції для нас надзвичайно цінною є *ідея про можливість оптимізації психологічних латентних ресурсів* навіть у період старості (коли всі ресурси тілесності з об'єктивних причин значно знижуються). Це дає нам підстави сподіватися, що такий процес є також можливим і для людей, котрі вважають, що їх проблема викривленої ХП у спектрі «переїдання – обмеження в їжі» є нездоланною.

У дослідженні низки авторів (О. І. Воложин, Ю. К. Суботін та ін.) звертається увага на те, що функціональна недостатність ушкоджених елементів біосистеми може відновлюватися за рахунок *компенсаторних механізмів*. При цьому компенсація розглядається як здатність біосистеми змінювати співвідношення структурно-функціональних параметрів за принципової незмінності структурно-функціональної організації системи загалом. Автори наголошують, що саме компенсаторні механізми за рахунок задіяння неушкоджених елементів або підключення інших системних рівнів, зовнішніх щодо ушкоджених елементів, переструктурують усю діяльність біосистеми, формуючи новий оптимум функціонування й адаптації до нових умов [83]. Водночас компенсація може здійснюватися як за рахунок власних ресурсів, так і за рахунок залучення зовнішніх ресурсів. І. В. Давидовський також зазначає, що «процеси адаптації й компенсації – це складові життєдіяльності організму; вони є безперервними, постійно діючими та *визначають особливості пристосування як в умовах нормального, так і у випадках патологічного функціонування*» [106, с. 58].

З огляду на вищезазначене, компенсація – це, з одного боку, реакція (стан) організму на труднощі адаптації, а з іншого – результат реалізації компенсаторних реакцій і ліквідації наслідків ушкодження, при цьому функції компенсаторних механізмів також спрямовані на відновлення порушеного гомеостазу і збереження цілісності тілесності. Компенсація є адаптацією за рахунок ресурсів, що виходять за межі адаптаційної системи, тобто є резервним механізмом, що сприяє процесу адаптації після порушення адаптаційного бар'єра та виходу за його межі. Разом із тим, компенсація може розумітися ширше, як, наприклад, у концепції гіперкомпенсації А. Адлера. У нашому дослідженні ми розглядаємо компенсацію саме в контексті активного пристосування, що, з одного боку, активізує особистість на пошук резервних можливостей, як внутрішніх, так і зовнішніх, а з іншого – зумовлює перебудову структури тілесності як реакції на компенсаторні процеси.

Група авторів під керівництвом О. П. Коцюбинського зазначають, що адаптаційні та компенсаторні механізми безумовно мають функціональні відмінності, але, перш за все, ці процеси спрямовані на підтримку оптимальної динамічної рівноваги між організмом і середовищем [6]. Отже, адаптація та компенсація є складовими безперервного процесу пристосування, спрямованого на підтримку оптимальної взаємодії між індивідом і середовищем. У зв'язку з цим стає можливим розглядати динаміку реагування комплексу адаптаційно-регуляторних і компенсаторних реакцій на порушення (тобто адаптацію до порушень) або динаміку розвитку дезадаптації. У нашому випадку це дає змогу розглядати динаміку реагування тілесності як комплексу адаптаційно-регуляторних і компенсаторних реакцій «Я» (психологічного захисту, копінг-стратегій) на *тривале перебування у травматичній ситуації незадоволення щодо ваги свого тіла, що сприймається як естетичний / косметичний дефект.*

Уявлення, що симптоми / порушення / розлади / хвороба, як дефекти, є виявом функціонування адаптаційно-компенсаторних механізмів, на меті яких забезпечення оптимального функціонування, мають довгу історію [11]. Зокрема, божевілля людини розглядалося як останній ресурс у тих випадках, коли відчуття небезпеки було значним і невідворотним [12]. На теперішній час акушерська патологія у жінок з ожирінням розглядається як наслідок порушення адаптивних і компенсаторно-захисних механізмів, дисбалансу діяльності регуляторних систем,

порушення нейрогуморальних співвідношень, розвитку клініко-метаболического синдрому і синдрому імунологічної дисфункції. За результатами наукових досліджень у вагітних із зайвою вагою різні ускладнення вагітності зустрічаються від 80,8% до 84,0%, що майже удвічі частіше, ніж у жінок із нормальною масою тіла [4].

Значний внесок щодо розуміння компенсаторних процесів здійснили наукові розвідки Л. С. Виготського, котрий пропонував розглядати дефект як специфічне новоутворення іншого (нового) рівня психічного функціонування, що задіює компенсаторні механізми. Тим самим автор звертає увагу на те, що випадіння функцій зумовлює нові утворення, які у своїй єдності є реакцією особистості на дефект, а отже, є компенсацією у процесі розвитку. У такій позиції підкреслюється нерозривність між виникненням порушень і компенсаторних процесів. На думку автора, компенсація, як один із принципів онтогенетичного розвитку, визначає своєрідність та основні закономірності цього розвитку. При цьому джерелом компенсації розглядаються об'єктивні труднощі, що виникають у процесі розвитку, або почуття малодієвності (цит. за В. І. Шебановою) [16, с. 77].

Близькою до нашого дослідження є думка Т. В. Золотарьової, яка розглядає дефект як дисипативну систему, що виникає з випадкових флуктуацій у ході адаптації [5]. На думку авторки, ймовірність появи дефекту зростає або під впливом малих флуктуацій, коли система знаходиться у нерівноважному стані, або під впливом збільшення нелінійності й нерівноваженості оточуючого середовища та концентрації морфогенів. Під останніми розуміються екзо- й ендogenous чинники, зокрема метаболіти й інші різноманітні ушкоджуючі фактори, що призводять до порушення анатомо-фізіологічної й соціодуховної цілісності людини як системи «біо-соціо-дух». Виходячи з розуміння дефекту як дисипативної системи, дослідниця визначає компенсацію як процес формування і вдосконалення взаємозв'язків між підсистемами особистості, які беруть на себе функцію споріднених підсистем, що перейшли у систему дефекту, а корекцію – як процес розпаду підсистем дефекту та формування й удосконалення відповідних підсистем особистості.

Розвиваючи загальні ідеї цієї теорії, ми вважаємо, що виникнення та подальша фіксація на проблемних стратегіях харчової поведінки не є генетично зумовленим ендogenous процесом (як це здебільшого вважається у психіатрії), а відбувається випад-

ково, як сукупний результат збоїв у функціонуванні цілісної системи тілесності, формується під впливом багатьох чинників внутрішнього та зовнішнього характеру (порушень метаболізму, стресів, екзистенційної тривоги, хвороб тощо), дія яких упродовж онтогенетичного розвитку багаторазово повторюється і накопичується, зумовлюючи появу нових пристосувальних механізмів і відповідну перебудову тілесності. З цього випливає, що процес пристосування тілесності – це безперервний процес адаптації, що здійснюється за допомогою сукупності регуляторних і адаптаційно-компенсаторних механізмів, які функціонують на всіх рівнях тілесності й спрямовані на підтримку суб'єктивного оптимуму, з урахуванням внутрішніх виборів.

Таке розуміння сутності адаптаційно-компенсаторних і регуляторних процесів в умовах фруструючої (психотравмуючої, конфліктної) ситуації має для нас принциповий характер, оскільки дає змогу розглядати різноманітні варіанти проблемної харчової поведінки, у т. ч. розлади харчової поведінки й ожиріння, як пристосувальні процеси особистості поза оцінкою адекватності цього процесу.

Іншими словами, зниження активності одних адаптаційно-компенсаторних і регуляторних механізмів закономірно супроводжується підвищенням активності інших, та навпаки. Виходячи з цього, адаптація може бути охарактеризована за допомогою таких понять, як адекватність, ефективність і конструктивність [19; 20; 21]. *Адекватність* – це відповідність реагування як складного комплексу компенсаторно-регуляторних і захисних дій щодо сутності джерела небезпеки, тобто щодо чинника загрози. *Ефективність* означає дієвість, продуктивність, результативність щодо усунення загрози дестабілізації внутрішнього стану. Іншими словами, це ступінь досягнення мети або співвідношення результату і мети, або «результату» і «витрат» на його досягнення. З урахуванням цього критерію адаптація може бути адекватною, але неефективною, або навпаки, неадекватною, але ефективною. Зокрема, викривлені патерни ХП є неадекватними, але із суб'єктивної позиції є ефективним засобом зниження тривоги. Спираючись на визначення Д. О. Леонтьєва щодо поняття *конструктивності*, яку науковець визначає як «розвинуті механізми долаання життєвих труднощів на підґрунті своєрідної життєвої філософії, спрямованої на прогресивний саморозвиток, на особистісне і духовне зростання» [8, с. 113], вважаємо, що основу конструктивної адаптації складає *життєстійкість*,

що задовольняє такі екзистенційні потреби, як гармонічні відносини, психологічний добробут, ефективна спільна діяльність, удосконалення себе для досягнення максимальної повноти життя. Отже, досвід нашої практичної діяльності дає підстави стверджувати, що людина, котра намагається опанувати свій страх і тривогу за рахунок стереотипних дій неадекватного (невротичного, психотичного) характеру, втрачає здатність відчувати й усвідомлювати розрив між очікуваннями та реальністю. Підтвердження нашої позиції знаходимо у наукових працях Р. Мея, [9, с. 45], П. Тілліха [12], Т. М. Титаренко, Т. О. Ларіної [14, с. 28], Е. Фромма [16, с. 254] та ін.).

На нашу думку, неадаптивні стратегії харчової поведінки, зокрема стратегія «переїдання» та «обмеження в їжі / відмова від їжі», що виявляються на рівні субклінічної та клінічної симптоматики саме внаслідок функціонування адаптаційно-компенсаторних і регулятивних механізмів процесу пристосування, призводять до зміни функціонування тілесності на соматичному рівні. Отже, з одного боку, викривлені стратегії ХП у спектрі «переїдання – обмеження в їжі» самі є реакцією компенсації на негативний вплив макро- та мікросередовища, а з іншого – вони зумовлюють компенсаторні зміни в інших рівнях тілесності, зокрема соматичному. Таке бачення узгоджується з класичним уявленням про дефект або порушену функцію (Л. С. Виготський, Б. В. Зейгарник, М. С. Лебединський, В. М. М'ясищев та ін.).

Як ми вже зазначали вище, розмаїття поглядів щодо розуміння феномену «адаптація» пов'язано з тим, що в одних випадках під цим поняттям розуміється процес, а в інших – результат адаптації. Для того, щоб уникнути термінологічної плутанини, є необхідність розглянути базові поняття концепції адаптації, зокрема «норма адаптації», «поле адаптації», «адаптаційний бар'єр», які детально розглянуто у наукових розвідках Ю. А. Александровського, О. І. Воложина та Ю. К. Суботіна, О. П. Коцюбинського і Н. С. Шейніної.

За визначенням О. П. Коцюбинського, Н. С. Шейніної та ін., *норма адаптації* – це межі можливої зміни у структурі системи тілесності, в рамках яких вона ще здатна зберегти більш-менш оптимальні структурно-функціональні зв'язки із середовищем. Відповідно, поняття «онтогенетична норма адаптації» відображає потенційну межу можливостей конкретного індивіда [6]. На думку авторів, успішність процесу *фізіологічної адаптації* виявляється ступенем відповідності фізіологічних показників

організму щодо вимог середовища, а мірою *успішності функціонування індивідуума в соціумі* є рівень активного функціонування в різних соціальних сферах, що є кількісною оцінкою соціальної адаптації [6]. Приєднуючись загалом до думки авторів, ми вважаємо, що нормалізовані (адаптовані, здорові, правильні, раціональні) стратегії ХП є такими, що забезпечують успішне функціонування індивідуума в соціумі, і навпаки, викривлені стратегії ХП зумовлюють порушення такого функціонування.

Поле адаптації – це показник реального діапазону адаптаційних можливостей суб'єкта за конкретний інтервал часу й за певних умов життя. Поле адаптації детермінується не стільки фізіологічними характеристиками особистості, скільки її індивідуальним досвідом. Умовний кордон поля адаптації визначається поняттям «адаптаційний бар'єр» (згідно позиції Ю. А. Александровського).

Адаптаційний бар'єр є динамічним утворенням, що перешкоджає дезорганізації функціональних систем, залучених до процесу пристосування у конкретній ситуації. Тривале функціонування організму на межі адаптаційного бар'єра зумовлює виникнення межового стану (субклінічних порушень, стану передхвороби), що ще не є дезадаптацією (хворобою), але вже має відмінності від звичного для конкретної особистості стану. У випадку припинення дії патогенних чинників напруга адаптаційного бар'єра знижується, стан нормалізується, функціонування організму повертається до вихідного рівня. Інакше відбувається «*прорив*» *адаптаційного бар'єра*. Це відбувається тоді, коли сукупний негативний вплив чинників середовища кількісно перевищує норму адаптації. Зазвичай, це призводить до формування нового «зниженого» рівня адаптації, тобто виникає *дезадаптація*, що характеризується значною невідповідністю функціональних можливостей організму до умов існування. Наслідком цієї невідповідності є виникнення функціональних порушень (розладів, хвороб). Різниця між «старим» і «новим» рівнями функціонування організму є *ціною адаптації*, що фактично є результатом і кількісною оцінкою незворотного процесу дезадаптації.

Іншими словами, *успішна адаптація за рахунок надмірної напруженості впродовж тривалого часу має не тільки «енергетичну», але й високу «структурну ціну»*, що зумовлює структурне і функціональне виснаження системи.

У концепціях медичного спрямування динаміка від адаптації до дезадаптації розглядається як перебіг хвороби з певними

стадіями розвитку (донозологічна, передхвороби, нозологічна), кожна з яких має якісні відмінності [20, с. 587].

Іншими словами, дезадаптація є результатом порушення динамічної рівноваги між тілесністю і середовищем, що призводить до зворотного або незворотного зниження рівня адаптації, тобто до можливості чи неможливості системи перебудувати свою структуру до вихідного стану.

Отже, аналіз понятійного апарату концепції адаптації дає змогу визначити, що *процес адаптації* є якісною стороною взаємодії індивіда із середовищем, а результат *адаптації* є його кількісною характеристикою. При цьому процес адаптації завжди розгортається в особливих умовах взаємодії між двома системами – середовищем і людиною, ступінь і характер цієї взаємодії варіює в широкому діапазоні. Особливі взаємодії, перш за все, характеризуються дисбалансом і, відповідно, основна мета адаптації (як динамічного процесу пристосування потенцій тілесності до мінливих процесів природного та соціального середовища) спрямована на координацію між ними. Іншими словами, *мета процесу адаптації* полягає в оптимізації функціонування організму і задоволенні актуальних потреб індивіда без порушення адекватної відповідності між його психологічними й фізіологічними характеристиками (що узгоджується з дослідженнями Ф. Б. Березіна, О. І. Воложина, Ю. К. Суботіна та ін. науковців).

Проте неправильно розглядати адаптацію організму як процес абсолютно доцільний або завжди безболісний. Процес пристосування не завжди є доцільним. Так, багато авторів із різних галузей наукових знань (Ф. Александер, В. О. Ананьєв, О. Д. Боярчук, О. І. Воложин, Ю. К. Суботін, І. В. Давидовський, С. Б. Семичов та ін.) висували положення про те, що будь-яка хвороба за своєю біологічною сутністю є також пристосуванням, тобто виявом компенсаторних процесів. Отже, під впливом пристосування організм перебудовується, переходить на новий гомеостатичний рівень, активізує одні фізіологічні системи та гальмує інші (П. К. Анохін, О. І. Богучарова, В. Б. Захаржевський, В. П. Казначеев, О. М. Кокун, Б. В. Михайлов, О. П. Саннікова та ін.). При цьому *адаптивність пристосування не підлягає оцінюванню*. Аналогією тут є різноманітні компенсаторні зміни в організмі, що не є корисними для нього, але функціонально неминучі, невідворотні, а, відповідно, необхідні з позиції пристосування організму. Як приклади згадаємо зсув таза і зміщення внутрішніх органів, що виникають унаслідок наявного викривлення хребта,

блювоту, що є фізіологічно виправданою реакцією на вживання неякісної їжі або надмірної кількості їжі, адаптаційно-компенсаторні перебудови травної системи в умовах гіпокінезії, що зумовлюють надлишкову вагу та ожиріння, тощо.

Ураховуючи спільність закономірностей щодо дезадаптозів, виокремимо найважливіші критерії дезадаптозів відповідно до тематики нашого дослідження: збереження критичності щодо виявів власної харчової поведінки та стану здоров'я загалом, можливість здійснення адекватного контролю щодо ситуації прийому їжі; «ефект загартовування»; вияви симптомів мають короткотривалий, епізодичний характер; рівень функціонування парціально збережений або навіть підвищений. Іншими словами, ініціальний період розвитку психосоматичного синдрому ХП характеризується тим, що різноманітні поведінкові порушення мають оборотний характер та зумовлені ситуаційно (тобто патопсихологічні вияви ще не мають характеру жорсткого стереотипу).

Багато авторів (Ф. Александер, Ю. А. Александровський, Г. Аммон, М. П. Білецька, В. Бройтігам, Ф. Данбар, Дж. Енджел, В. П. Казначеев, А. А. Налчаджян, Г. В. Старшенбаум та ін.) зазначають, що дезадаптована поведінка, що супроводжує розгорнуту картину хвороби, є нозологічною стадією порушення адаптації й указує на значущі порушення функціональних можливостей всієї адаптаційної системи, які стосуються не окремих елементів системи тілесності, і навіть не окремих підсистем, а всієї системи загалом.

Подібним чином тривале домінування у репертуарі індивіда харчової поведінки за типом «переїдання» призводить до ожиріння, а домінування стратегії «обмеження в їжі» – до надмірного фізичного виснаження. Отже, слід визнати, що достатньо часто зміни, що спостерігаються на поведінковому рівні, з раціональної точки зору не мають ніякого сенсу, більш того, є шкідливими для здоров'я, але виходячи з логіки конкретної особистості, саме ці викривлені поведінкові стратегії є внутрішньо необхідними, мають свій глибинний сенс, оскільки суб'єктивно допомагають покращити емоційний стан і знизити рівень психічного напруження. Зокрема, домінування стратегії «переїдання» або стратегії «обмеження в їжі» можуть свідомо індивідом оцінюватися негативно, але внутрішня логіка процесу пристосування, керуючись іншими смислами (здебільшого неусвідомленими), детермінує відтворення стереотипних форм харчової поведінки.

Наслідком такого пристосування до дійсності є відчуття нездатності керувати цими стереотипними стратегіями харчування та відчуття нероздільності від них, які начебто мають власну логіку розвитку, незалежну від особистості (его-синтонні стани).

Разом із тим, спираючись на теорію психології нужди як життєвої енергії саморозвитку особистості (С. Д. Максименко, 2014), викривлені (дезадаптивні) патерни харчової поведінки можна розглядати як психічні феномени, що реалізують певний аспект цілісної біосоціальної нужди, «утримуючи» в єдності інтелектуальні, афективні та поведінкові компоненти особистості. Водночас механізми цілісної системи адаптації, забезпечуючи комплексну взаємодію афективних та інтелектуальних компонентів особистості у контексті її життєвого шляху, призводять до формування таких форм поведінки, що отримали назву дезадаптозів (дисгармонійних розладів, що супроводжуються порушеннями гармонії особистості). Іншими словами, виникають такі форми пристосування, що суб'єктивно оцінюються як необхідні й ефективні, але об'єктивно є саморуйнівною поведінкою. Критична оцінка цих зрушень, здебільшого, болісна для індивідів, а некритичне ставлення до змін у власній поведінці викликає занепокоєння оточуючих. Отже, можна стверджувати, що порушення гармонії особистості як зовнішньої (психосоціальної), так і внутрішньої (фізичної, психічної), є результатом або ціною адаптації внаслідок вибору проблемних патернів ХП як домінуючих стратегій харчової поведінки. Іншими словами, викривлені стратегії ХП у спектрі «переїдання – обмеження в їжі», з одного боку, є закономірним результатом компенсаторного процесу, що виникає внаслідок негативного впливу чинників макро- та мікросередовища, а з іншого – самі стають чинником подальших компенсаторних реакцій, зумовлюючи різноманітні морфологічні зміни і перебудову функціонування тілесності на соматичному рівні, зокрема деформацію ваги й об'ємів тіла, що фактично є ціною адаптації.

У психотерапевтичній літературі описано чимало прикладів (О. Ф. Бондаренко, В. Бройтгіам, П. Крістіан, М. Рад, Ю. Л. Савчикова та ін.), коли під час психотерапевтичного сеансу з'ясовується, що параметр тіла «надмірна вага» має свій прихований смисл (вторинну вигоду).

Вторинна вигода – це внутрішня мета, або прихована користь, яку людина побічно реалізує (отримує) у процесі здійснення проблемної поведінки. Як правило, вторинна вигода супер-

ечить свідомим намірам людини і тому знаходиться за межами усвідомлення. Зазвичай, вторинна вигода супроводжує проблемні патерни ХП, які «включаються» (формується, розвиваються) у тих випадках, коли людина не знаходить інших варіантів поведінки, за допомогою яких вона могла б отримати бажане або здійснити намір без негативних для себе побічних ефектів. У цьому плані вторинна вигода завжди несе для людини позитивну функцію, оскільки дає змогу задовольнити значущу внутрішню потребу на психофізіологічному або психологічному рівні, або на обох рівнях одночасно.

Зокрема, «зайва вага» може виступати захистом від надмірної уваги чоловіків, що стримує жінку від зради своєму чоловіку (на тлі невміння жінки взагалі відмовляти будь-кому, зокрема, відмовляти іншим чоловікам, які проявляють до неї увагу та пропонують інтимні розваги). Іншим прикладом може слугувати чоловік, для якого параметр тіла «надмірна вага» має сенс значущості, могутності, сили. У такому випадку «зайва вага» має позитивний смисл (відповідно до означування у внутрішній «логіці» підсвідомого). Подібні приклади можна навести і щодо параметра «дефіцит ваги». Низка дослідників (О. Е. Беляєва, В. О. Мітюков, Н. В. Князева, Н. В. Гребельна, О. П. Закревський, М. І. Томашевський, П. М. Писаренко, С. Б. Норейко, І. В. Чернов, В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский та ін.) вважають, що прихований смисл надмірного схуднення у підлітковому віці є відображенням несвідомого бажання дитини дорослішати, або способом звернути увагу батьків на себе чи способом вияву своєї агресії на батьків, засобом прихованого протесту, або несвідомою відмовою від прийняття своєї статево-рольової ідентичності тощо. Визначимо, що емпіричний матеріал, який ми отримали під час проведення власних досліджень на вибірках школярів і студентів, узгоджується з вищеозначеною позицією науковців і дає підстави стверджувати, що однією з передумов виникнення та перебігу проблемної харчової поведінки у спектрі патологічного модусу «переїдання – обмеження в їжі» є різноманіття невирішених психологічних проблем, пов'язаних із неадекватним ставленням до їжі, тіла / ваги, себе як особистості та до «Інших» [20; 21]. Наведені факти є підставою для прояснення прихованих мотивів (вторинної вигоди) під час психокорекції / психотерапії проблемних стратегій харчової поведінки.

Вочевидь, особливості шляху патогенетичного розвитку психосоматичного синдрому ХП (від адаптованої до дезадаптивної

харчової поведінки) визначаються особливостями поєднання психосоматичних і соціодуховних чинників. Іншими словами, кінцевий результат патологічного розвитку нозологічних форм (ожиріння, психогенного переїдання, анорексії, булімії) залежить від специфіки особистісного «Я», успішності / неуспішності психологічної та соціальної адаптації, що є результатом взаємодії особистості й чинників зовнішнього та внутрішнього середовища.

Отже, розгляд проблемної харчової поведінки як результату пристосувального функціонування комплексу адаптаційно-компенсаторних і регуляторних процесів дає змогу визнати той факт, що домінування дезадаптивних стратегій харчової поведінки у спектрі «переїдання – обмеження в їжі» зумовлює динаміку перебудови соматичного рівня тілесності. Зокрема, морфологічні зміни на цьому рівні тілесності зовнішньо виявляються відповідними деформаціями ваги, що є наслідками реагування на викривлені стратегії харчової поведінки у спектрі «переїдання – обмеження в їжі». У тому випадку, якщо комплекс адаптаційно-компенсаторних реакцій виявляється достатньо ефективним, то вплив викривлених стратегій нейтралізується, й інтегративна система тілесності повертається до оптимального функціонування. Якщо ж можливості компенсаторних механізмів «перекриваються» впливом викривлених стратегій харчової поведінки, то відбувається відповідна динаміка від субклінічних порушень до клінічних нозологічних форм у вигляді відповідних синдромів (ожиріння, психогенного переїдання та інших розладів харчової поведінки).

Спіраючись на розглянуті вище загальні поняття концепції адаптації, ми розглядаємо викривлені стратегії патологічного модусу ХП у спектрі «переїдання – обмеження в їжі» як дезадаптовану харчову поведінку, що до певної межі має можливості до зворотного процесу. Водночас слід визнати, що на кінцевій стадії розвитку розгорнутої клінічної картини (у складі таких важких хвороб, як розлад ХП та ожиріння) зміни стають незворотними. На нашу думку, такі нозологічні форми, як ожиріння, психогенне переїдання, анорексія і булімія, можуть бути віднесені до категорії дезадаптозів через те, що у ході їх розвитку внаслідок домінування стереотипів харчової поведінки у спектрі «переїдання – обмеження в їжі» поступово приєднуються різноманітні психологічні й морфофункціональні порушення, що мають різноманітні клінічні вияви. Ці вияви, з одного боку, маскують

основний процес, а з іншого – відображають багатоконпонентність й інтегративність порушень тілесності, що ініціюються фіксацією ХП на стратегії або «переїдання», або «обмеження в їжі», або їх чергування.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі досліджень. Отже, розглядаючи виникнення та розвиток проблемної харчової поведінки у спектрі «переїдання – обмеження в їжі» як проблему порушення психічної та фізичної адаптації, тобто як проблему формування різноманітних форм харчових дезадаптозів, ми вважаємо, що розвиток психосоматичного синдрому ХП здійснюється відповідно до універсальних, загальних закономірностей перебігу пристосувального процесу та є реалізацією адаптаційно-компенсаторних і регуляторних феноменів тілесності. Оскільки континуум проблемної харчової поведінки вміщує у собі субклінічні та клінічні вияви дезадаптованої харчової поведінки з відповідною «продуктивною» (позитивною) та «непродуктивною» (негативною) симптоматикою тілесності, то проблема харчових дезадаптозів вимагає якісно нового підходу допомоги, із залученням досі не задіяних повною мірою психологічних, медичних, культурологічних, соціальних, педагогічних, духовних заходів як компонентів єдиного комплексу (див. синергетичну модель розвитку проблемної ХП) [20; 21].

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л. И. Мудрость и её проявления в разные периоды жизни человека / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 3. – С. 17–24.
2. Балл Г. О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г. О. Балл // Соціальна психологія. – 2005. – № 1. – С. 1–12.
3. Грабар І. Г. Мікрорезонансні технології та секрети довголіття (Жити до 140 – доступно кожному!) / І. Г. Грабар. – Житомир ; К. : Євенок О. О., 2012. – 147 с.
4. Дука Ю. М. Патогенетичне обґрунтування діагностики, лікувальної тактики та профілактики виникнення системних порушень у вагітних жінок з надмірною масою тіла : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : спец. 14.01.01 «Акушерство та гінекологія» / Ю. М. Дука. – К. : Національна медична академія післядипломної освіти імені П. Л. Шупика, 2016. – 40 с.
5. Золотарьова Т. В. Дефект як дисипативна система [Електронний ресурс] / Т. В. Золотарьова. – Режим доступу : <http://www.info-library.com.ua/books-text-12050.html>.

6. Коцюбинский А. П. Холистический диагностический подход в психиатрии. Сообщение 1 / А. П. Коцюбинский, Н. С. Шейнина, Б. Г. Бутома, Ю. В. Мельникова, А. Н. Еричев, Р. Г. Саврасов // Социальная и клиническая психиатрия. – 2013. – Т. 23. – № 4. – С. 45–50.
7. Лазуренко С. І. Адаптація та адаптаційні можливості людини / С. І. Лазуренко, С. В. Білошицький, А. М. Семенов // Психологічно-педагогічні аспекти розвитку й формування особистості людей з інвалідністю. – 2013. – С. 194–207.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 488 с.
9. Мэй Р. Смысл тревоги / [пер. с англ. М. И. Завалова, А. Ю. Сибуриной] / Ролло Мэй. – М. : Класс, 2001. – 384 с. (Серия «Библиотека психологии и психотерапии»).
10. Соловьева С. Л. Ресурсы личности [Электронный ресурс] / С. Л. Соловьева // Медицинская психология в России. – 2010. – № 2. – Режим доступа : [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru).
11. Сонник Г. Т. Психіатрія / Г. Т. Сонник, О. К. Напреєнко, А. М. Скрипніков. – К. : Здоров'я, 2006. – 431 с.
12. Тиллих П. Мужество быть [Электронный ресурс] / Пауль Тиллих ; [пер. с нем. Т. И. Вевюрко] // Психологическая библиотека Киевского Фонда содействия развитию психической культуры. – Режим доступа : <http://www.psylib.org.ua/books/tillp01/index.htm>.
13. Тонконогий И. М. Клиническая нейропсихология / И. М. Тонконогий, А. Пуанте. – СПб. : Питер, 2007. – 528 с. (Серия «Мастера психологии»).
14. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека / Т. М. Титаренко, Т. О. Ларіна. – К. : Марич, 2009. – 76 с. (Серія «Бібліотечка соціального працівника»).
15. Фролькис В. В. Регулирование, приспособление и старение / В. В. Фролькис. – Л. : Наука, 1970. – 432 с.
16. Фромм Э. Искусство быть / Эрих Фромм ; [пер. с англ. А. Александрова]. – М. : АСТ, 2013. – 352 с. (Серия «Новая философия»).
17. Харченко В. Є. Проблема визначення змісту поняття «адаптація» в психологічній науці [Електронний ресурс] / В. Є. Харченко. – Режим доступа : <http://www.readera.org/>

- article/problema-vyeznachennja-zmistu-ponjattja-adaptatsia-v-psyekholohichniy-nautsi-10151597.html.
18. Чабан О. С. Деадаптація людини в умовах суспільної кризи: нові синдроми та напрямки їх подолання / О. С. Чабан, О. О. Хаустова // Журнал психіатрії і медичинської психології. – 2009. – № 3 (23). – С. 13–21.
 19. Шебанова В. І. Розлади харчової поведінки як функціонування адаптаційно-компенсаторних механізмів тілесності / В. І. Шебанова // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Фенікс, 2013. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 18. – С. 292–299.
 20. Шебанова В. І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма – патологія» : монографія / В. І. Шебанова. – Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. – 612 с.
 21. Шебанова В. І. Психологія харчової поведінки : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 / В. І. Шебанова. – К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2017. – 560 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ancyferova L. I. Mudrost' i eje projavlenija v raznyje periody zhizni cheloveka / L. I. Ancyferova // Psihologicheskij zhurnal. – 2004. – Т. 25. – № 3. – С. 17–24.
2. Ball G. O. Fenomen vyboru v konteksti social'noi' povedinky / G. O. Ball // Social'na psihologija. – 2005. – № 1. – С. 1–12.
3. Grabar I. G. Mikrozonansni tehnologii' ta sekrety dovgolittja (Zhyty do 140 – dostupno kozhnomu!) / I. G. Grabar. – Zhytomyr ; K. : Jevenok O. O., 2012. – 147 s.
4. Duka Ju. M. Patogenetychne obg'runtuvannja diagnostyky, likuval'noi' taktyky ta profilaktyky vynykennja systemnyh porushen' u vagitnyh zhinok z nadmirnoju masoju tila : avtoref. dys. ... d-ra med. nauk : spec. 14.01.01 «Akusherstvo ta ginekologija» / Ju. M. Duka. – K. : Nacional'na medychna akademija pisljadyplomnoi' osvity imeni P. L. Shupyka, 2016. – 40 s.
5. Zolotar'ova T. V. Defekt jak dysypatyvna systema [Elektronnyj resurs] / T. V. Zolotar'ova. – Rezhym dostupu : <http://www.info-library.com.ua/books-text-12050.html>.
6. Kocjubinskij A. P. Holisticheskij diagnosticheskij podhod v psihiatrii. Soobshhenije 1 / A. P. Kocjubinskij, N. S. Shejnina,

- B. G. Butoma, Ju. V. Melnikova, A. N. Erichev, R. G. Savrasov // Social'naja i klinicheskaja psihiatrija. – 2013. – T. 23. – № 4. – S. 45–50.
7. Lazurenko S. I. Adaptacija ta adaptacijni mozhlyvosti ljudyny / S. I. Lazurenko, S. V. Biloshyc'kyj, A. M. Semenov // Psihologichno-pedagogichni aspekty rozvytku j formuvannja osobystosti ljudej z invalidnistju. – 2013. – S. 194–207.
 8. Leont'ev D. A. Psihologija smysla: priroda, strojenije i dinamika smyslovoj real'nosti / D. A. Leont'ev. – 2-e izd., ispr. – M. : Smysl, 2003. – 488 s.
 9. Mjej R. Smysl trevogi / [per. s angl. M. I. Zavalova. A. Ju. Siburinoj] / Rollo Mjej. – M. : Klass, 2001. – 384 s. (Serija «Biblioteka psihologii i psihoterapii»).
 10. Solovjeva S. L. Resursy lichnosti [Jelektronnyj resurs] / S. L. Solovjeva // Medicinskaja psihologija v Rossii. – 2010. – № 2. – Rezhim dostupa : <http://medpsy.ru>.
 11. Sonnyk G. T. Psihiatrija / G. T. Sonnyk, O. K. Naprjejenko, A. M. Skrypnikov. – K. : Zdorov'ja, 2006. – 431 s.
 12. Tillih P. Muzhestvo byt' [Jelektronnyj resurs] / Paul' Tillih ; [per. s nem. T. I. Vevjurko] // Psihologicheskaja biblioteka Kijevskogo Fonda codejstvija razvitiju psihicheskol kul'tury. – Rezhim dostupa : <http://www.psylib.org.ua/books/tillp01/index.htm>.
 13. Tonkonogij I. M. Klinicheskaja nejropsihologija / I. M. Tonkonogij, A. Puante. – SPb. : Piter, 2007. – 528 s. (Serija «Mastera psihologii»).
 14. Tytarenko T. M. Zhyttjestijkist' osobystosti: social'na neobhidnist' ta bezpeka / T. M. Tytarenko, T. O. Larina. – K. : Marych, 2009. – 76 s. (Serija «Bibliotechka social'nogo pracivnyka»).
 15. Frol'kis V. V. Regulirovanije, prisposoblenije i starenije / V. V. Frol'kis. – L. : Nauka. 1970. – 432 s.
 16. Fromm Je. Iskusstvo byt' / Jerih Fromm ; [per. s angl. A. Aleksandrova]. – M. : AST, 2013. – 352 s. (Serija «Novaja filosofija»).
 17. Harchenko V. Je. Problema vyznachennja zmistu ponjattja «adaptacija» v psihologichnij nauci [Elektronnyj resurs] / V. Je. Harchenko. – Rezhim dostupu : <http://www.readera.org/article/problema-vyez-nachennja-zmistu-ponjattja-adaptatsia-v-psykholohichnij-nautsi-10151597.html>.
 18. Chaban O. S. Dezadaptacija ljudyny v umovah suspil'noi' kryzy: novi syndromy ta naprjamky i'h podolannja / O. S. Chaban,

- O. O. Haustova // Zhurnal psyhyatryy u medycynskoj psyhologyy. – 2009. – № 3 (23). – S. 13–21.
19. Shebanova V. I. Rozlady harchovoi' povedinky yak funkcionuvannja adaptacijno-kompensatornyh mehanizmiv tilesnosti / V. I. Shebanova // Aktual'ni problemy psyhologii' : Zb. nauk. prac' Instytutu psyhologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red. S. D. Maksymenka. – K. : Feniks, 2013. – T. XII. Psyhologija tvorčnosti. – Vyp. 18. – S. 292–299.
20. Shebanova V. I. Fenomenologija harchovoi' povedinky u kontynuumi «norma – patologija» : monografija / V. I. Shebanova. – Herson : PP Vyshemyrs'kyj V. S., 2016. – 612 s.
21. Shebanova V. I. Psyhologija harchovoi' povedinky : dys. ... d-ra psyhol. nauk : spec. 19.00.01 / V. I. Shebanova. – K. : Kyi'vs'kyj nacional'nyj universytet imeni Tarasa Shevchenka, 2017. – 560 s.

Received March 2, 2018

Revised March 26, 2018

Accepted April 20, 2018

УДК 159.923.2

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.442-461

O. C. Штепа

olena.shtepa@lnu.edu.ua

ГОЛОВНІ ІДЕЇ ІНТЕНЦІОНАЛЬНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ

Shtepa O. S. The main ideas of the intentional concept of personality-based self-realization / O. S. Shtepa // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 442–461.

O. S. Shtepa. The main ideas of the intentional concept of personality-based self-realization. The problem on the personality-based self-realization is formulated. The attempt to solve the problem in the perspective of ontological existentialism is made. The conceptualized views on self-realization in the personal mode in classical and non-classical rationality are interpreted. The conclusion is drawn on the necessity of transition from the description of the phenomenon of personal self-realization to the explana-

tion by the way of conceptualization. The problem on the self-realization in the personal mode caused the expediency of analyzing its intentionality at the intersection of ontological existentialism, cultural personology, and ethical personalism. The process of the methodology is defined to be conceptualization, the method of selecting facts – abduction, the method of defining the relationships between facts – constellation. The main problem of the personal self-realization is shown to be the desire of man to show the personal authenticity. It is substantiated that the intentionality of personal self-realization is caused by the significance of the coincidence of the essence of man and truth, fixed through humanistic conscience. The form of manifestation of intentionality is the human life position with respect to truth. The processes and mechanisms of personal self-realization are characterized: self-development through self-transformation, self-knowledge through reflexive activity, self-understanding through self-interpretation, attitude through acceptance. The parameters of increasing the level of complexity of the system of personality-based self-realization are noted to be the optimum of the tension between Me-reflexive and Me-possible of a person, the actualization of humanistic conscience, and the systemic reflection formation. The transforming sense of acceptance is interpreted and the role of the resource interactive key for the personality's self-transforming is shown. It is shown that access to the resource interactive key is conditioned by the level of self-knowledge and the resoluteness of man to guided by humanistic conscience.

Key words: personality, personality-based self-realization, intention, conceptualization, personality transformation, interpretation, essence, life position.

О. С. Штепа. Головні ідеї інтенціональної концепції особистісного самоздійснення. Сформульовано проблему особистісного у самоздійсненні та зроблено спробу її розв'язання у ракурсі онтологічного екзистенціалізму. Інтерпретаційно охарактеризовано концептуалізовані погляди щодо самоздійснення в особистісному модусі у класичній і некласичній раціональності. Зроблено висновок щодо необхідності переходу від опису феномену особистісного самоздійснення до його пояснення способом концептуалізації. Проблематизація самоздійснення в особистісному модусі зумовила доцільність аналізу його інтенціональності на перетині онтологічного екзистенціалізму, культурної персонології, етичного персоналізму. Процедурою методологування відповідно визначено концепціалізацію, прийомом відбору фактів – абдукцію, методом означення зв'язків між фактами – констеляцію. Головною проблемою особистісного самоздійснення показано прагнення людини висвітлити власну справжність. Обґрунтовано, що інтенціональність особистісного самоздійснення задана значущістю збігу сутності людини й істини, що фіксується через гуманістичну совість. Формою вияву інтенціональності виведено життєву позицію людини відносно істини. Схарактеризовано

процеси і механізми особистісного самоздійснення: саморозвиток через самозміни, самопізнання через рефлексивну активність, саморозуміння через самоінтерпретацію, ставлення через прийняття. Указано, що параметрами ускладнення порядку в системі особистісного самоздійснення є оптимум напруги між «Я-рефлексивним» і «Я-можливим» особи, актуалізованість гуманістичної совісті, сформованість системної рефлексії. Проінтерпретовано перетворювальний смисл прийняття й показано роль ресурсного інтерактивного ключа для самозміни особистості.

Ключові слова: особистість, особистісне самоздійснення, інтенція, концептуалізація, особистісні перетворення, інтерпретація, сутність, життєва позиція.

Постановка проблеми. Особистісне самоздійснення поряд із професійним визначають як модус життєвого самоздійснення людини, що, на загал, визначає «шлях такого проходження життя, у результаті якого людина «приходить до себе» і реалізує себе» (М. Мамардашвілі за О. Кокун [12, с. 5]), «продуктивний саморозвиток людини, що полягає у відчутті нею власної сутності й реалізації відповідно до цієї сутності власних потенційних можливостей» [32, с. 28]. У сучасних наукових джерелах українською рідко вдаються до уточнення самоздійснення саме як особистісного. На наш погляд, це зумовлено труднощами висвітлення особистісного в людині поза соціальним дискурсом, у якому особу розглядають як суспільний ресурс. Особистісне в людині неможливе без соціального контексту, водночас його недоцільно ототожнювати з її соціальною значущістю. Проблематизація співвідношення особи та її особистості відбувається у рідко персонології та екзистенційній психології. Тому вважаємо, що конкретизація самоздійснення саме як особистісного можлива за екзистенціального тлумачення проблеми відповідності сутності й особистості людини.

Завданням нашої теоретичної розвідки була концепціалізація особистісного самоздійснення людини у неklasичній раціональності.

Мета статті – презентувати авторську інтенціональну концепцію особистісного самоздійснення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У класичній раціональності, яка визнає можливість пізнання людини через її протиставлення світу [31, с. 131], що характеризується визначеністю, можна виокремити як концептуалізовані погляди щодо самоздійснення особистості ідеї Ш. Бюлера, К. Хорні, Є. Селезнєвої. Особистісного модусу самоздійснення авторками ідей не

було означено, ймовірно, через злиття понять «людина» і «особистість». Оскільки у кожній із цих концепціалізацій ідеться про сутність особистості, ми проінтерпретували їх як такі, що розкривають особистісне самоздійснення. Ш. Бюлер [3, с. 137–139] запропоновано вікову періодизацію розгортання потенційних можливостей, що зумовлено здатністю людини ставити адекватну власній внутрішній суті мету. У викладі К. Хорні [38] ідею самоздійснення схарактеризовано як зумовлене істинним Я людини відчуття узгодженості з самою собою та життям, що виявлятиметься у здатності людини аналізувати себе без відчуття жаху, зменшенні у неї очікувань загрози і ворожості від інших, підвищенні її готовності співпрацювати з іншими та нести відповідальність за власний розвиток. Водночас, якщо замість істинного Я постає ідеалізоване, самоздійснення ускладнюється через втрату особою інтересу до істини. З погляду Є. Селезньової, самоздійснення процесуально є формою екзистенціального розкриття людини та результатом її акмеологічного розвитку, підсумку формування індивідуальності, у якій долається суперечність між її родовою сутністю й унікальністю одиничного [32, с. 23, 28].

Відтак, у класичній раціональності було здійснено диспозиційне пояснення самоздійснення в особистісному модусі, а також сформульовано головну проблему особистісного самоздійснення – відповідність сутності й особистості людини. Значущим було акцентування проблеми істинності самоздійснення людини. Водночас методологічні підходи класичної раціональності не дали змоги пояснити кшталт психологічних процесів, що визначають справжність сутності особи.

У світлі парадигмальних змін, що відбулись у зв'язку з неklasичною трансформацією психології як науки [31, с. 56, 131, 134], набула дієвості методологія розуміння, що уможливила трактування сутності. Зокрема, у неklasичній раціональності особу позиціоновано як суб'єкта зміни відносно істини [31, с. 133], а також як суб'єкта інтерпретації, який практикує власне тлумачення і ставлення до подій [30, с. 20]. Науковцями виокремлено модуси самоздійснення – професійне й особистісне. У виразненні самоздійснення як особистісного, найімовірніше, зумовлено характеризуванням особистості як атрибутивної ознаки людини (А. Орлов за С. Барсуковою [1, с. 21]). У неklasичній психології особистості аргументовано, що психологічна реальність особистості включає в себе у якості основоположного феномен Я людини, а також нерозривно пов'язану з ним мотиваційну спря-

мованість [11, с. 70]. Особистість означено як «форму існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності й саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» [24, с. 11]. Особистісне самоздійснення визначено як «свідомий саморозвиток людини, у процесі якого розкриваються її потенційні можливості у різних життєвих сферах, результатом чого є постійне досягнення особистісно та соціально значущих ефектів, формування власного «простору життя» [12, с. 3]. У постмодерній психології особистість концептуалізовано як «рефлексивний проєкт», якому не властиві цілісність, стабільність, самодостатність; він є процесуальним, колажним, ризомним [43, с. 113]. Особистісне самоздійснення прочитується як самоконструювання [43, с. 5, 40], що здійснюється в умовах діалогу людини зі світом [43, с. 40] та презентується у «послідовності конфігурування та переконфігурування особистістю меж інтерпретації свого життя» [43, с. 11].

Отже, у неklasичній раціональності процесами особистісного самоздійснення схарактеризовано саморозвиток, самоконструювання, рефлексування, інтерпретування. Водночас означення процесів особистісного самоздійснення висвітлило проблему відповідності способу становлення особистості та перспективи її цілісності, а також загострило питання щодо сутності особи. На наш погляд, проблематизація кшталту особистісного самоздійснення вказує на необхідність переходу від опису зазначеного феномену до його пояснення способом концептуалізації.

Основний матеріал і результати дослідження. На наш погляд, аналіз проблеми доцільності особистісного самоздійснення вказує на важливість розкриття його інтенції, тобто спрямування, тому концепцію особистісного самоздійснення ми означили як інтенціональну. Інтенціональність ми розглядали, згідно з Р. Меєм, як «фундаментальну структуру, що надає переживанням людини смислу і надає їй змогу приймати рішення стосовно майбутнього» (за Ф. Фрейджер [35, с. 862]). Особистість означено, згідно з Р. Меєм, як «актуалізацію життєвого процесу в незалежній індивідуальності, яка є соціально інтегрованою та характеризується духовним напруженням» [25, с. 34].

Для характеристики інтенціональності, спрямованості певного явища було визначено за доцільне схарактеризувати його системні властивості, що зумовлюють плин, тобто властивості складних систем, що саморозвиваються [34, с. 37–41], та ознаки

як нестійкого стану [29, с. 86], а також описати його векторність через понятійну тріаду «смысл – форма – зміст» [28, с. 77–78].

Проблематизація самоздійснення в особистісному модусі зумовила доцільність аналізу його інтенціональності на перетині онтологічного екзистенціалізму [42, с. 186–187], культурної психології [27, с. 35–36], етичного персоналізму (О. Бондаренко за Т. Корольок [15, с. 58]). Процедурою методологування відповідно визначено концепціалізацію, прийомом відбору фактів – абдукцію, методом означення зв'язків між фактами – констеляцію.

У характеристичі змісту і процесів особистісного самоздійснення ми спирались на ідеї дослідників щодо сутності Person [22, с. 20] і Self [13, с. 202], «Я-ідеалізованого» [38] та «Я-можливого» (Х. Маркус за В. Костенко [17, с. 423]), співвідношення внутрішніх і зовнішніх рефлексивних границь особистості [18, с. 21–213; 40, с. 527], екзистенційних ситуацій граничного буття (туга, жах, самотність, відчай) [37, с. 253, 257, 260, 261], гуманістичної совісті [1, с. 138; 36, с. 154], істинності й фантастичності людини [14, с. 29, 30, 38], можливості перетворення психологічних бар'єрів на ресурси [23, с. 279], характеристик незбалансованої системи [4, с. 56], саморозуміння [8, с. 202, 211] і метаперсональної самоінтерпретації як усвідомлення включеності до широкого контексту життя [9, с. 107], імплікатури і пресупозиції як механізмів інтерпретації мовленнєвого акту [33, с. 30–32], системної рефлексії, заснованої на самодистанціюванні [19, с. 114], тлумачення невизначеності як недетермінованості [20], розкриття поклонання через доповнення людиною собою події (М. Мамардашвілі за Л. Коростильовою ([16, с. 9]), психологічної суті страждання [21, с. 24], багатоаспектності істини [44, с. 200], недовіри сучасної людини до метанаративу – універсального, «великого оповідування» щодо трансцендентних, «передумовлених» заповідей, який трактує буттєвий зміст світу і буття особистості у ньому [10, с. 94], видобутку досвіду [7, с. 26], екзистенціального досвіду як джерела особистісних змін [5, с. 384], наявності екзистенціальних благ (життя, діти, досягнення, сни, спогади, милосердя, надія, любов) [2, с. 109], інтерпретації особистісного досвіду [39, с. 12], типів ставлення до істини («герой», «пророк», «філософ», «мудрець») [6, с. 85, 260, 396, 472], самозміни як механізму саморозвитку [26, с. 367] тощо.

У головних тезах авторської інтенціональної концепції особистісного самоздійснення обґрунтовано характеристику його процесів і механізмів, параметрів ускладнення порядку.

1. Особистісне самоздійснення є ресурсно зумовленим процесом рефлексивного розгортання людиною власної сутності в ході самозміни шляхом інтерпретування контроверз персоналізації та персоніфікації [41, с. 215].

2. Особистісне самоздійснення ініціюється через властивий людині самоінтерес, що реалізується у її рефлексивній активності. Своєю чергою, рефлексивна активність є механізмом активування такого процесу особистісного самоздійснення, як самопізнання. Через рефлексивну активність особа визначає себе як того, хто пізнає, і того, кого вона пізнає. Останнє розкривається у процесі саморозуміння, механізмом якого є самоінтерпретація. Інтерпретування передбачає доповнення змісту новим смислом, що зумовлює самозміни особистості, які є механізмом такого процесу, як саморозвиток. Самозміни доцільно розглядати як наслідок зміни або утвердження ставлення людини до себе, інших, життя. Механізмом зміни ставлення є прагнення особи приймати себе. Водночас самоінтерес є індикатором самоприйняття людини. Виведене судження дає змогу стверджувати, що механізми процесів особистісного самоздійснення актуалізуються одночасно, а не покроково.

3. Парадокс особистісного самоздійснення у тому, що людина, не знаючи себе достеменно, має відчуття справжності себе. Через відчуття власної внутрішньої узгодженості у зв'язку з (не)реалізованими можливостями особа може дізнаватись щодо власного призначення. Відтак, особистість упізнає себе, висвітлює власну сутність через покликання. Тому можна стверджувати, що зміст особистісного самоздійснення розкриває зумовленість сутності людини її існуванням, екзистенцією. Відчуття покликання визначне тим, що через нього особа не лише розуміє себе, а й усвідомлює спосіб доповнення собою певної життєвої ситуації. Отже, людина вибудовує реалістичне тлумачення себе як співавтора ситуації чи самої себе.

4. Головною проблемою особистісного самоздійснення є висвітлення людиною власної справжності. Справжність може бути показана відносно цінностей, смислу, істини. Характеризування справжності людини відносно цінностей переводить змістовність особи у площину затребуваності й значущості для інших, а визначення стосовно смислу – в сферу особистої надцінності. Ідеалізування себе, що має такі крайнощі, як самозвеличення і самоприниження, спричиняє страх самозміни. Само-

інтерес стримується, а рефлексивна активність витрачається на підтримання «безпечного», фантастичного образу себе. Відтак, континуум особистісного самоздійснення можна описати через «справжність – фантастичність».

5. Особистісне самоздійснення виявляється, об’єктивується як текст, повідомлення. Відчуття людиною власної (не)справжності може бути розкрито у такому поклику, відгуку, як «(не) я (не)можу (не)бути (не)собою». Варіанти, конфігурації прочитання цього тексту з’являються в екзистенційних ситуаціях граничного буття. «Відповіддю» людини на запит таких ситуацій є впізнавання себе, що передбачає метаперсональну самоінтерпретацію і формування нового смислу. Водночас метаперсональна самоінтерпретація здійснюється особою, яка не ідеалізує себе, а визначає через «Я-можливе», а також володіє системною рефлексією (рис. 1).

види екзистенційних ситуацій
граничного буття

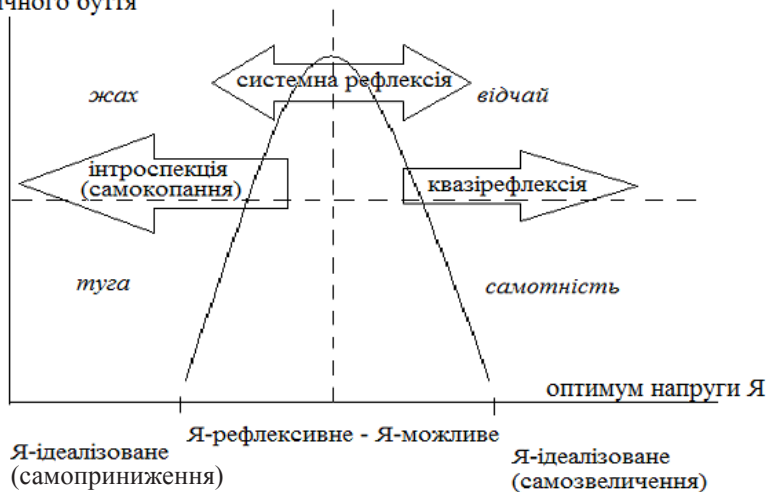


Рис. 1. Оптимум напруги Я за різних видів екзистенційних ситуацій граничного буття

Для визначення власної сутності людині важливо не уникати запиту ситуації буття, що досягається оптимумом напруги Я. Цей оптимум задається пізнанням «Я-рефлексивним» людиною її «Я-можливого». За ідеалізованого Я, порушеної системної рефлексії напруга є недостатньою або перебільшеною, і людині

складно потрапити у ситуації граничного буття, що дають змогу особистісних перетворень.

6. Індикатором справжності сутності людини є гуманістична совість, тобто така, що ґрунтується не на моральних приписах суспільної думки, а на виведених людиною етичних висновках із власного прожитого досвіду. Дотримання моралі спонукає людину узгоджувати інтерпретацію життєвої події із задалегідь відомим концептом, висновком. Водночас етика, не претендуючи на універсальність, дає їй змогу щоразу приймати самостійне, власне рішення, у якому особа (не)впізнаючи себе, може наблизитись до власної сутності.

7. Інтерпретування людиною себе у контексті екзистенційної ситуації здійснюється завдяки її доступу до ресурсного інтерактивного ключа. Психологічні ресурси можна схарактеризувати як інтерпретаційні коди досягнення, отриманого людиною у її екзистенціальному досвіді. Доступ до ресурсного інтерактивного ключа зумовлений рівнем самопізнання та рішучістю керуватись гуманістичною совістю (рис. 2).



Рис. 2. Моральний і етичний виміри самоінтерпретування особи за допомогою ресурсного інтерактивного ключа

Високий рівень самопізнання дає людині змогу оперувати ресурсним ключем, відтак вона не потрапляє у життєві ситуації, а вирішує бути у них. Авторитарна совість полегшує інтерпрету-

вання за рахунок застосування готових інтерпретаційних схем – сюжетів казок, фільмів, приписів авторитетних осіб, раніше успішних для людини способів розв’язання проблем. Простота раціональності може виявитись пасткою, адже прагнучи успіху, людина схильна до самоідеалізування. За активації ресурсного ключа через авторитарну совість особа може лише зауважити (не) адаптивні зміни себе до і після прийнятих рішень. Гуманістична совість зумовлює екзистенціальність, одиничність розуміння та неконвенціональності, щирості повідомлення, що створюється особою. За такого розуміння конфігурації психологічних ресурсів як кодів інтерпретування дають змогу розшифрувати запит екзистенції до особи і сформулювати її повідомлення-відповідь на нього. Активація ресурсного ключа через гуманістичну совість зумовлює самозміни, якісні перетворення особистості. Отже, гуманістичну совість доцільно визначити як системоутворюючий чинник для особистісного самоздійснення.

8. Суть перетворень особистості полягає у припиненні протиставлення людиною себе іншим або власному «Я-ідеалізованому». Конфліктизація, неприйняття людиною себе або життєвої ситуації зумовлено її прагненням негайно і повною мірою отримати, відчуті екзистенціальні блага. Страх особи їх недоотримати чи бути позбавленою цих благ спричинений її недовірою до метанаративу та відчуттям себе не здатною бути співавтором. Натомість прийняття відкриває людині можливість розуміння, а отже, і самоінтерпретації у зв’язку зі складною ситуацією. У прийнятті відбувається перефункціоналізація, видобування досвіду, коли попереднє знання себе стає підставою для нового екзистенціального тлумачення ситуації. У спосіб перефункціоналізації відбувається насичення смислу і прояснення реальності. Життєва ситуація перестає бути для людини невизначеною, тобто небезпечною, а постає недетермінованою, тобто сповненою можливостей для самоздійснення. Новий смисл «здійсненності можливостей» структурує хаос невизначеності у спосіб імплікативної логіки – логіки збігів, що не потребує раціонального обґрунтування. Отож, характер екзистенційних ситуацій граничного буття дає змогу побачити особистісне самоздійснення як спосіб долання особою невизначеності себе шляхом інтерпретативного насичення смислу для збігу сутності з істинністю. Індикатором такого збігу є гуманістична совість, а видобування досвіду – зміною ставлення до себе й інших.

9. Особистість у ракурсі особистісного самоздійснення можливо розкрити як подією актуалізовану і рефлексивно зумовлену самоінтерпретацію, що може набути інтенціональності відносно істини. У зв'язку з подією, тобто значущою ситуацією, пов'язаною з покликанням, людина має змогу виявити співаторство. Такі ситуації можуть бути визначені через параметри нестійких станів, оскільки містять можливості реалізації.

Охарактеризувати типи особистісного самоздійснення відповідно до ознак незбалансованої системи і нестійких станів можна через співвідношення «внутрішніх» і «зовнішніх» рефлексивних границь. У співвідношенні Person як духовної сутності людини і Self як самопрезентації, що має компенсаторні й захисні функції, визначається власне особистість, якій для саморозуміння необхідні взаємини з іншими (рис. 3). Критерієм цих співвідношень є ставлення, а визначальним для особистісного самоздійснення – прийняття між Person і Self, що може бути означене як автентичність.

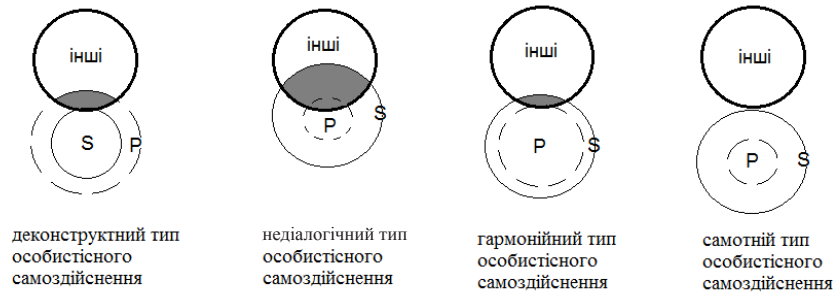


Рис. 3. Типи особистісного самоздійснення залежно від характеру співвідношень «внутрішніх» і «зовнішніх» рефлексивних границь особистості

За деконструктивного типу особистісного самоздійснення межі Person є ширшими за границі Self, що характеризує особу як мегаторчу, яка допускає до власної сутності інших, через що зазнає страждань і застрягає у граничній ситуації жаху. За недіалогічного типу особистісного самоздійснення між Person і Self людини низький рівень прийняття, вона значною мірою зорієнтована на прийняття іншими, тому зазнає втручань у власний внутрішній світ і відчуває тугу від нереалізованості власного призначення. У самотньому типі особистісного самоздійснення людина не приймає ні себе, ні інших, а самотність

є результатом вибору безпечного, детермінованого опису себе і світу. Гармонійний тип особистісного самоздійснення характеризується прийняттям людиною себе і обмеженим допуском до власного внутрішнього світу інших. Особа з таким співвідношенням «внутрішніх» і «зовнішніх» границь зазнає відчаю у смислі самозречення, вона здатна перестати бути звичною собою й обрати можливість співавторства. Саме співавторство як відчуття людиною власної інтенціональності відносно істини виявляється емерджентною властивістю особистісного самоздійснення як складної системи. Виявом співавторства є життєва позиція особистості відносно істини.

Отже, у квінтесенції смислу, форми і змісту особистісне самоздійснення можна охарактеризувати як метаперсональну самоінтерпретацію людини, що дає змогу здійснювати (само)розуміння крізь певну життєву позицію. За самореінтерпретування відбудуться зміни особистісного досвіду, що виявяться в переінакшенні життєвої позиції та новому поясненні життєвої ситуації. Етичність тлумачення людиною реальності зумовлюватиметься системною рефлексією, оптимумом напруги Я, гуманістичною совістю, які доцільно означити як параметри ускладнення порядку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сформульовано проблему особистісного у самоздійсненні та зроблено спробу її розв'язання у ракурсі онтологічного екзистенціалізму. Головною проблемою особистісного самоздійснення показано прагнення людини висвітлити власну справжність. Схарактеризовано процеси і механізми особистісного самоздійснення: саморозвиток через самозміни, самопізнання через рефлексивну активність, саморозуміння через самоінтерпретацію, ставлення через прийняття. Обґрунтовано, що інтенціональність особистісного самоздійснення задана значущістю збігу сутності людини й істини, що фіксується через гуманістичну совість, а формою вияву інтенціональності є життєва позиція людини відносно істини. Евристичний потенціал інтенціональної концепції особистісного самоздійснення дає змогу розширити інтерпретацію саморозвитку особистості, міжособистісних взаємин, уточнити засади психологічного супроводу становлення особистості фахівця.

Вважаємо, що у наведених основних тезах інтенціональної концепції особистісного самоздійснення доцільно розширити інтерпретацію процесу особистісних перетворень і посилити аргументацію щодо ресурсної зумовленості самоінтерпретації.

Список використаних джерел

1. Барсукова С. А. О соотношении понятий «совесть» и «самоосуществление» / С. А. Барсукова // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 33. – С. 20–24.
2. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М. : Лабиринт, 2005. – 336 с.
3. Бюлер Ш. Жизненные цели человека с гуманистической точки зрения [Электронный ресурс] / Ш. Бюлер // Журнал гуманистической психологии. – 1967. – 7 (1). – Режим доступа : <http://hpsy.ru/authors/x143.htm>.
4. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 47–102.
5. Гришина Н. В. Экзистенциальный опыт: эмпирические описания / Н. В. Гришина // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского / отв. ред. А. Журавлев, Е. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 283–386.
6. Дидье Ж. Философский словарь [пер. с фр.] / Ж. Дидье. – М. : Междунар. отношения, 2000. – 544 с.
7. Егорова А. А. Построение ситуации собственного действия: способ действия и намерение / А. А. Егорова // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 3. – С. 18–28.
8. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
9. Знаков В. В. Тезаурусное и нарративное понимание событий как проблема психологии человеческого бытия / В. В. Знаков // Методология и история психологии. – 2010. – Вып. 3. – Т. 5. – С. 105–119.
10. Извеков А. И. Рождение личности постмодерна в кризисе культуры / А. И. Извеков // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология искусства. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 9 (23) : В 2-х ч. – Ч. 1. – С. 92–95.
11. Капустин С. А. Вклад У. Джемса в представления о личности как психологической реальности / С. А. Капустин // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1 (25). – С. 62–69.

12. Кокун О. М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / О. М. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 9. – С. 1–5.
13. Колпакова М. Ю. Введение в диалогическую психологию / М. Ю. Колпакова. – М. : «Канон⁺» РООИ «Реабилитация», 2013. – 256 с.
14. Корнаракис И. Фантастический христианин в сравнении со святоотеческим человеком [пер. с греч. архимандрита Симеона (Гагатики)] / И. Корнаракис. – Ахтырский Свято-Троицкий монастырь, 2016. – 160 с.
15. Королюк Т. И. Проблема использования отечественных психотехник в консультативной и психотерапевтической работе / Т. И. Королюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 2. – С. 57–63.
16. Коростылева Л. А. О методологических вопросах развития и саморазвития в трудах Б. Г. Ананьева / Л. Коростылева, Ю. Зайцева // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 4 / под. ред. Е. Рыбалко, Л. Коростылевой. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – С. 3–11.
17. Костенко В. Ю. Возможное Я: подход Хейзел Маркус / В. Ю. Костенко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2016. – Т. 13. – № 2. – С. 421–430.
18. Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика / Е. И. Кузьмина. – СПб. : Питер, 2007. – 336 с.
19. Леонтьев Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 110–135.
20. Леонтьев Д. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности [Электронный ресурс] / Д. Леонтьев // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – Режим доступа : <http://psyctudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>.
21. Лэнгле А. Почему мы страдаем? Понимание, обхождение и обработка страдания с точки зрения экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 4 (24). – С. 23–33.
22. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций [пер. с нем.] / А. Лэнгле. – М. : Генезис, 2009. – 235 с.

23. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф. Майленова. – М. : «КСП+», 2002. – 416 с.
24. Максименко С. Д. Поняття особистості у психології / С. Д. Максименко // Психологія і особистість. – 2016. – № 1 (9). – С. 11–17.
25. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье [пер. с англ.] / Р. Мэй. – М. : Институт общегуманитарных исследований ; Апрель Пресс, 2019. – 224 с.
26. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование личностного развития : монография / Н. А. Низовских. – М.–Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 405 с.
27. Петровский В. А. Наука личности: четыре проекта общей персонологии / В. А. Петровский, Е. Старовойтенко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 1. – С. 21–39.
28. Поляков А. Ф. Проблема понятийной триады «форма – содержание – смысл» [Электронный ресурс] / А. Ф. Поляков // Культурология. – 2010. – С. 76–80. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynaya-triada-forma-soderzhanie-smysl>.
29. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний / А. О. Прохоров // Психические состояния ; [сост. и общ. ред. Л. В. Куликова]. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – С. 83–91.
30. Пушкарев Ю. И. Личность как субъект адаптации и субъект интерпретации: системно-герменевтический подход к изучению личности : монография / Ю. И. Пушкарев. – Белгород : ИД «Белгород», 2012. – 209 с.
31. Савчин М. Методологеми психології : монографія / Мирослав Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 224 с.
32. Селезнева Е. В. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации : монография / Е. В. Селезнева. – Москва–Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 404 с.
33. Скулимовская Д. А. Импликатура, пресуппозиция и логическое следствие как когнитивные механизмы интерпретации речевого акта предупреждения / Д. А. Скулимовская // Вестник ИГЛУ. – 2013. – №3 (24). – С. 29–33.

34. Тітов І. В. Проблема закону в постнекласичній психології / І. В. Тітов // Психологія і особистість. – 2015. – 1 (7). – С. 30–45.
35. Фрейджер Ф. Личность: теории, эксперименты, упражнения [пер. с англ.] / Ф. Фрейджер, Д. Фэйдимен. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 864 с.
36. Фромм Э. Человек для себя [пер. с англ.] / Э. Фромм. – Мн. : «Коллегиум», 1992. – 253 с.
37. Хамітов Н. Історія філософії. Проблема людини та її меж : [навч. посіб.] / Н. Хамітов, Л. Гармаш, С. Килова. – К. : Наукова думка, 2000. – 271 с.
38. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самоосуществление [Электронный ресурс] / К. Хорни. – К. : Psylib, 2006. – Режим доступа : http://royallib.com/book/horni_karen/neyros_i_lichnostniy_rost_borba_za_samoosuchestvlenie.html.
39. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація особистого досвіду у контексті психологічної герменевтики [Електронний ресурс] / Н. В. Чепелева // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Психологія і педагогіка. – 2009. – Вип. 12. – С. 8–21. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoapp_2009_12_4.pdf.
40. Чеснокова М. Г. Категория субъективного и проблема соотношения внешнего и внутреннего у С. Кьеркегора / М. Г. Чеснокова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2016. – № 3. – Т. 13. – С. 519–537.
41. Штепа О. С. Теоретичний аналіз феномену особистісного самоздійснення / О. С. Штепа // Актуальні проблеми психології інновацій: теорія та практика : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 вересня 2017 р.). – Одеса : ВМВ, 2017. – С. 22–25.
42. Шумский В. Б. Онтологическое и персоналистическое направления в экзистенциальной психологии: сравнительный анализ / В. Б. Шумский // Экзистенциальный анализ. – 2009. – № 1. – С. 181–198.
43. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : наук. моногр. / за наук. ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.
44. Ясперс К. Разум и экзистенция [пер. с нем.] / К. Ясперс. – М. : «Канон⁺» РООИ «Реабилитация», 2013. – 336 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Barsukova S. A. O sootnesenii ponjatij «sovest'» i «samoosushhestvlenie» / S. A. Barsukova // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. – 2009. – № 33. – S. 20–24.
2. Brudnyj A. A. Psihologicheskaja germenevtika / A. A. Brudnyj. – M. : Labirint, 2005. – 336 s.
3. Bjuler Sh. Zhiznennye celi cheloveka s gumanisticheskoy tochki zrenija [Jelektronnyj resurs] / Sh. Bjuler // Zhurnal gumanisticheskoy psihologii. – 7 (1). – 1967. – Rezhim dostupa : <http://hpsy.ru/authors/x143.htm>.
4. Gordeeva T. O. Motivacija dostizhenija: teorii, issledovanija, problemy / T. O. Gordeeva // Sovremennaja psihologija motivacii / pod red. D. A. Leont'eva. – M. : Smysl, 2002. – S. 47–102.
5. Grishina N. V. Jekzistencial'nyj opyt: jempiricheskie opisanija / N. V. Grishina // Chelovek, sub#ekt, lichnost' v sovremennoj psihologii. Materialy mezhdunarodnoj konferencii, posvjashhennoj 80-letiju A. V. Brushlinskogo / otv. red. A. Zhuravlev, E. Sergienko. – M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2013. – S. 283–386.
6. Did'e Zh. Filosofskij slovar' [per. s fr.] / Zh. Did'e. – M. : Mezhdunar. otnoshenija, 2000. – 544 s.
7. Egorova A. A. Postroenie situacii sobstvennogo dejstvija: sposob dejstvija i namerenie / A. A. Egorova // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. – 2010. – № 3. – S. 18–28.
8. Znakov V. V. Psihologija ponimaniya: Problemy i perspektivy / V. V. Znakov. – M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2005. – 448 s.
9. Znakov V. V. Tezaurusnoe i narrativnoe ponimanie sobytij kak problema psihologii chelovecheskogo bytija / V. V. Znakov // Metodologija i istorija psihologii. – 2010. – Vyp. 3. – T. 5. – S. 105–119.
10. Izvekov A. I. Rozhdenie lichnosti postmoderna v krizise kul'tury / A. I. Izvekov // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. – 2012. – № 9 (23) : V 2-h ch. – Ch. 1. – S. 92–95.
11. Kapustin S. A. Vklad U. Dzhemsa v predstavlenija o lichnosti kak psihologicheskoy real'nosti / S. A. Kapustin // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. – 2017. – № 1 (25). – S. 62–69.
12. Kokun O. M. Zhyttjeve ta profesijne samozdijsnennja jak predmet doslidzhennja suchasnoi' psihologii' / O. M. Kokun //

- Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2013. – № 9. – S. 1–5.
13. Kolpakova M. Ju. Vvedenie v dialogicheskuju psihologiju / M. Ju. Kolpakova. – M. : «Kanon+» ROOI «Reabilitacija», 2013. – 256 s.
 14. Kornarakis I. Fantasticheskij hristianin v sravnenii so svjato-otecheskim chelovekom [per. s grech. arhimandrita Simeona (Gagatika)] / I. Kornarakis. – Ahtyrskij Svjato-Troickij monastyr', 2016. – 160 s.
 15. Koroljuk T. I. Problema ispol'zovanija otechestvennyh psihotekhnik v konsul'tativnoj i psihoterapevticheskoj rabote / T. I. Koroljuk // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2013. – № 2. – S. 57–63.
 16. Korostyleva L. A. O metodologicheskikh voprosah razvitija i samorazvitija v trudah B. G. Anan'eva / L. A. Korostyleva, Ju. Zajceva // Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti. – Vyp. 4 / pod. red. E. Rybalko, L. Korostylevoj. – SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2000. – S. 3–11.
 17. Kostenko V. Ju. Vozmozhnoe Ja: podhod Hejzel Markus / V. Ju. Kostenko // Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki. – 2016. – T. 13. – № 2. – S. 421–430.
 18. Kuz'mina E. I. Psihologija svobody: teorija i praktika / E. I. Kuz'mina. – SPb. : Piter, 2007. – 336 s.
 19. Leont'ev D. A. Refleksija «horoshaja» i «durnaja»: ot ob#jasnitel'noj modeli k differencial'noj diagnostike / D. A. Leont'ev, E. Osin // Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki. – 2014. – T. 11. – № 4. – S. 110–135.
 20. Leont'ev D. Vyzov neopredelennosti kak central'naja problema psihologii lichnosti [Elektronnyj resurs] / D. Leont'ev // Psihologicheskie issledovanija. – 2015. – T. 8. – № 40. – Rezhim dostupa : <http://psyctudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>.
 21. Ljengle A. Pochemu my stradaem? Ponimanie, obhozhdenie i obrabotka stradanija s točki zrenija jekzistencial'nogo analiza / A. Ljengle // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. – 2016. – № 4 (24). – S. 23–33.
 22. Ljengle A. Chto dvizhet chelovekom? Jekzistencial'no-analitičeskaja teorija jemocij [per. s nem.] / A. Ljengle. – M. : Gezis, 2009. – 235 s.
 23. Majlenova F. Vybor i otvetstvennost' v psihologicheskom konsul'tirovanii / F. Majlenova. – M. : «KSP+», 2002. – 416 s.

24. Maksymenko S. D. Ponjattja osobystosti u psihologii' / S. D. Maksymenko // *Psychologija i osobystist'*. – 2016. – № 1 (9). – S. 11–17.
25. Mjej R. Iskusstvo psihologicheskogo konsul'tirovanija. Kak davat' i obretat' dushevnoe zdorov'e [per. s angl.] / R. Mjej. – M. : Institut obshchegumanitarnyh issledovanij ; April' Press, 2010. – 224 s.
26. Nizovskih N. A. Chelovek kak avtor samego sebja: psihosemanticheskoe issledovanie lichnostnogo razvitija : monografija / N. A. Nizovskih. – M.-Berlin : Direkt-Media, 2014. – 405 s.
27. Petrovs'kij V. A. Nauka lichnosti: chetyre proekta obshhej personologii / V. A. Petrovskij, E. Starovojtenko // *Psihologija. Zhurnal Vyshej shkoly jekonomiki*. – 2012. – T. 9. – № 1. – S. 21–39.
28. Poljakov A. F. Problema ponjatijnoj triady «forma – sodержanie – smysl» [Jelektronnyj resurs] / A. F. Poljakov // *Kul'turologija*. – 2010. – S. 76–80. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynaya-triada-forma-soderzhanie-smysl>.
29. Prohorov A. O. Psihologija neravnovesnyh sostojanij / A. O. Prohorov // *Psihicheskie sostojanija ; [sost. i obshh. red. L. V. Kulikova]*. – SPb. : Izdatel'stvo «Piter», 2000. – S. 83–91.
30. Pushkarev Ju. I. Lichnost' kak sub#ekt adaptacii i sub#ekt interpretacii: sistemno-germenevticheskij podhod k izucheniju lichnosti : monografija / Ju. I. Pushkarev. – Belgorod : ID «Belgorod», 2012. – 209 s.
31. Savchyn M. Metodologemy psihologii' : monografija / Myroslav Savchyn. – K. : Akademvydav, 2013. – 224 s.
32. Selezneva E. V. Grani samoosushchestvlenija: ot samootnoshenija k samorealizacii : monografija / E. V. Selezneva. – Moskva–Berlin : Direkt-Media, 2015. – 404 s.
33. Skulimovskaja D. A. Implikatura, presuppozicija i logicheskoe sledstvie kak kognitivnye mehanizmy interpretacii rechevogo akta preduprezhdenija / D. A. Skulimovskaja // *Vestnik IGLU*. – 2013. – № 3 (24) – S. 29–33.
34. Titov I. V. Problema zakonu v postneklasychnij psihologii' / I. V. Titov // *Psychologija i osobystist'*. – 2015. – 1 (7). – S. 30–45.
35. Frejdzher F. Lichnost': teorii, jeksperimenty, uprazhnenija [per. s angl.] / F. Frejdzher, D. F'ejdimen. – SPb. : PrajmeVROZNAK, 2001. – 864 s.

36. Fromm Je. Chelovek dlja sebja [per. s angl.] / Je. Fromm. – Mn. : «Kollegium», 1992. – 253 s.
37. Hamitov N. Istorija filosofii'. Problema ljudyny ta i'i' mezh [navch. posib.] / N. Hamitov, L. Garmash, S. Kylova. – K. : Naukova dumka, 2000. – 271 s.
38. Horni K. Nevroz i lichnostnyj rost. Bor'ba za samoosushhestvlenie [Jelektronnyj resurs] / K. Horni. – K. : Rsylib, 2006. – Rezhim dostupa : http://royallib.com/book/horni_karen/neyros_i_lichnostnij_rost_borba_za_samoosuchestvlenie.html.
39. Chepeljeva N. V. Rozuminnja ta interpretacija osobystogo dosvidu u konteksti psihologichnoi' germenevtyky [Elektronnyj resurs] / N. V. Chepeljeva // Naukovi zapysky [Nacional'nogo universytetu «Ostroz'ka akademija»]. Ser. : Psihologija i pedagogika. – 2009. – Vyp. 12. – S. 8–21. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoapp_2009_12_4.pdf.
40. Chesnokova M. G. Kategorija sub#ektivnogo i problema sootnoshenija vneshnego i vnutrennego u S. K'erkegora / M. Chesnokova // Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki. – 2016. – № 3. – T. 13. – S. 519–537.
41. Shtepa O. S. Teoretychnyj analiz fenomenu osobystisnogo samozdijsnennja / O. S. Shtepa // Aktual'ni problemy psihologii' innovacij: teorija ta praktyka : Materialy Vseukrai'ns'koi' naukovo-praktychnoi' konferencii' (15 veresnja 2017 r.). – Odesa : VMV, 2017. – S. 22–25.
42. Shumskij V. B. Ontologicheskoe i personalisticheskoe napravlenija v jekzistencial'noj psihologii: sravnitel'nyj analiz / V. Shumskij // Jekzistencial'nyj analiz. – 2009. – № 1. – S. 181–198.
43. Jak buduvaty vlasne majbutnje: zhyttjevi zavdannja osobystosti : nauk. monogr. / za nauk. red. T. M. Tytarenko ; Nacional'na akademija pedagogichnyh nauk Ukrai'ny, Instytut social'noi' ta politychnoi' psihologii'. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2012. – 512 s.
44. Jaspers K. Razum i jekzistencija [per. s nem.] / K. Jaspers. – M. : «Kanon+» ROOI «Reabilitacija», 2013. – 336 s.

Received February 28, 2018

Revised March 21, 2018

Accepted April 16, 2018

ПЕРСПЕКТИВНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ УЧНІВ

Yavorska-Vietrova I. V. The perspective reflection as a mechanism of pupils' personal efficiency formation / I. V. Yavorska-Vietrova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 462–473.

I. V. Yavorska-Vietrova. The perspective reflection as a mechanism of pupils' personal efficiency formation. The problem of reflection is discussed in the article as one of the psychological mechanisms of pupils' personal efficiency formation. It is showed that personal reflection is considered as the mechanism for «a project for personal traits changing», since such a project, based on an analysis of personal actions and acts, allows a person to «plan possible options for future personal changes and determine for him / herself meaningful value-sense life guides». Perspective, as a «time» principle included in reflection, is the article subject; perspective reflection is analyzed as a mechanism for pupils' personal efficiency formation. The article determines five levels of perspective reflection: low, lower than average, average, higher than average, high one; the described levels are analyzed for the groups composed of the third-sixth year pupils having high, average or low efficiency according of their assessment made by their teachers. The micro- and macroanalysis has been carried out in order to find out the trends of perspective reflection formation both at a certain stage of education, and within each level of personal efficiency during a certain period of education at primary and secondary schools. It has been proved that perspective reflection at 3-6th years pupils is formed on such a way that the percentage of pupils with an average level of this type of reflection is reduced and the number of pupils showing higher than average and high perspective reflection is increased from the low-efficiency group to the high-efficiency one in all classes. The article concludes that perspective reflection for 3rd-6th years of education at all pupil groups is «wave-like». Perspective reflection develops stably and constructively at primary school, but the ability to analyze and plan future activities shows certain destruction during transition to secondary school, this ability is improved again during the sixth school year. Analysis and forecasting of own beha-

viour and its consequences shown by highly effective pupils of this age acquire a clear orientation onto the future.

Key words: personality, personal development, reflection, perspective reflection, personal self-efficiency, self-consciousness, microanalysis, macroanalysis.

І. В. Яворська-Ветрова. Перспективна рефлексія як механізм становлення особистісної ефективності учнів. У статті висвітлено проблему рефлексії як одного з психологічних механізмів становлення особистісної ефективності школяра. Показано, що особистісна рефлексія розглядається механізмом «проекту зміни особистісних характеристик», оскільки такий проект, базуючись на аналізі власних дій і вчинків, дає змогу людині «планувати можливі варіанти майбутніх особистісних змін і визначати для себе значущі ціннісно-сміслові життєві орієнтири». Предметом аналізу рефлексії як механізму становлення особистісної ефективності учнів виступив такий її вид за «часовим» принципом, як перспективна. Виокремлено п'ять рівнів перспективної рефлексії: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий – у групах учнів третіх-шостих класів, розподілених за експертною оцінкою вчителів на високо-, середньо- та низькоефективних. Здійснено мікро- та макроаналіз із метою з'ясування тенденцій становлення перспективної рефлексії як на певному етапі навчання, так і в межах кожного рівня особистісної ефективності впродовж певного періоду навчання школярів у початковій і основній школі. Доведено, що становлення перспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів іде в напрямку зменшення відсотка школярів із середнім рівнем цього виду рефлексії від групи низькоефективних до високоефективних у всіх класах і збільшення кількості учнів, які показали вищий за середній і високий рівні, в усіх групах за ефективністю. Зроблено висновок про те, що становлення перспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів усіх груп за ефективністю відбувається «хвилеподібно». Стабільно конструктивно розвиваючись у початковій школі, уміння аналізувати і планувати майбутню діяльність у період переходу до основної школи проходить етап певної деструкції, знову інтенсифікуючись у шестикласників. У високоефективних учнів цього віку функціонування аналізу і прогнозування своєї поведінки та її наслідків набуває рис чіткої орієнтації на майбутнє.

Ключові слова: особистість, особистісний розвиток, рефлексія, перспективна рефлексія, особистісна самоефективність, самосвідомість, мікроаналіз, макроаналіз.

Постановка проблеми. Сучасна ситуація суспільного прогресу висуває у ранг пріоритетних розвивальну «дитиноцентричну» парадигму освіти, що передбачає «максимальне наближення навчання, виховання кожної дитини до її індивідуальних особливостей і обдарувань» і має на меті «осмислити по-новому

систему цінностей ... орієнтувати дітей на бажання бути успішними в житті», бути здатними «жити й діяти в необмеженому просторі». Адже «саме такий підхід дасть змогу дитині пізнати себе, розвинути себе на основі власних здібностей і у дорослому віці максимально самореалізуватися» [4, с. 6–7]. Така парадигма ґрунтується на врахуванні внутрішніх психологічних інтенцій школяра, починаючи з перших етапів навчання. Тому актуальною постає проблема дослідження психологічних механізмів становлення особистісної ефективності, одним із яких виступає рефлексія, на різних етапах онтогенезу, зокрема, у перехідний період від початкової до основної школи, від молодшого шкільного до підліткового віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Рефлексія як «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів» виступає у психології окремим предметом наукового вивчення. Значущим у контексті нашого дослідження є напрямок, у якому проблеми рефлексії розглядаються з позиції вивчення процесів самосвідомості та самопізнання особистості, становлення її власного «Я». Так, Ю. М. Швалб, розглядаючи становлення, функціонування та структуру цілепокладальної свідомості, наголошує, що самосвідомість виникає і функціонує як особливе рефлексивне утворення власне свідомості: «Самосвідомість виникає в умовах рефлексивного звернення базових процесів свідомості на свої власні продукти» [9, с. 79–80]. Рефлексивне самовизначення автор визначає найвищим рівнем самовизначення особистості. В. І. Слободчиков та Є. І. Ісаєв [6], визначаючи рефлексію «концентрованим вираженням практики свідомості», «центральною феноменом людської суб'єктивності», «смысловим центром усієї людської реальності», наголошують, що рефлексія є специфічною людською здатністю, що дозволяє їй перетворити свої думки, емоційні стани, дії й стосунки, взагалі всю себе на предмет спеціального розгляду (аналізу й оцінки) і практичного перетворення. На думку В. І. Слободчикової [5], рефлексія виступає шляхом установаження людиною свого власного способу існування, який не є заздалегідь остаточно визначений. За А. В. Карповим, рефлексія як одна з найважливіших загальних здібностей суб'єкта являє собою «складний високоорганізований метакогнітивний процес». Дослідження структури рефлексії показало, що «рефлексивні процеси виступають продуктами, результатами закономірної співорганізації, структурування, інтеграції окремих метапроцесів. На рівні їх структури, тобто на «рівні ці-

лого», виникають ті нові, синергетичні відносно простого агрегування метапроцесів ефекти і якості, закономірності й особливості, що специфічні саме для рефлексії» [3, с. 172]. М. Л. Смульсон наголошує, що розвиток «рефлексивних та інтерпретаційних можливостей людини» є основним напрямом боротьби зі «смертю суб'єкта», ... розвивають «самостійний погляд на світ і власну активність, сприяють цілепокладанню, творчому проектуванню власної діяльності і життєдіяльності» [7, с. 111].

Отже, особистісна рефлексія розглядається як механізм «проекту зміни особистісних характеристик», оскільки такий проект, базуючись на аналізі власних дій і вчинків, дає змогу людині «планувати можливі варіанти майбутніх особистісних змін і визначати для себе значущі ціннісно-сміслові життєві орієнтири». Розв'язуючи завдання на «Я потенційне», людина виводить себе за межі наявного смислового поля, тим самим «породжуючи можливість своєї внутрішньої трансформації» [1, с. 104–105].

Виходячи з викладеного вище, одним з аспектів аналізу рефлексії як механізму становлення особистісної ефективності учнів є види рефлексії за «часовим» принципом: ситуативна, ретроспективна, перспективна.

Мета статті – проаналізувати становлення перспективної рефлексії в учнів на межі молодшого шкільного та підліткового віку.

Методи та методики. Концептуальний підхід до архітектоніки проведення експериментального дослідження розроблено М. Т. Дригус [8]. Аналіз результатів вивчення рефлексивності як механізму особистісної ефективності учнів здійснювався у площинах мікро- та макроаналізу з метою з'ясування тенденцій становлення рефлексивності як на певному етапі навчання, так і в межах кожного рівня особистісної ефективності впродовж певного періоду навчання школярів у початковій і основній школі.

У дослідженні брали участь учні третіх-шостих класів загальноосвітніх шкіл. За експертною оцінкою вчителів, школярів було розподілено у три групи відповідно до рівня їх особистісної ефективності (ОЕ): I група – учні з високою особистісною ефективністю (з високою ОЕ), II група – учні із середньою особистісною ефективністю (із середньою ОЕ), III група – учні з низькою особистісною ефективністю (з низькою ОЕ).

Вивчення становлення рефлексивності у школярів здійснювалося з використанням методики діагностики рівня рефлексивності А. В. Карпова, адаптованої для досліджуваної вікової

категорії. Вибір методики визначався теоретичними положеннями про те, що рефлексія як інтегративна психічна реальність проявляється у взаємопов'язаних і взаємодетермінованих модулях: рефлексивність як психічна властивість, рефлексія у її процесуальному статусі та рефлексування як особливий психічний стан. Тому запропонована методика орієнтована на дослідження не тільки безпосередньо рефлексивності як психічної властивості, а й урахує поведінкові й інтроспективні індикатори, у яких конкретизуються теоретичні конструкти і рефлексії як процесу, і рефлексування як психічного стану. Крім того, методика дає змогу дослідити рівні розвитку рефлексивності за критерієм спрямованості (інтра- й інтерпсихічна), а також за «часовим» принципом (ситуативна, ретроспективна, перспективна).

Виклад основного матеріалу дослідження. Перспективна рефлексія, наголошує А. В. Карпов, співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності й поведінки, з плануванням, прогнозуванням імовірних наслідків тощо. Її основні поведінкові характеристики: ретельне планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє. Аналіз даних дослідження дав підстави для виокремлення п'яти рівнів перспективної рефлексії: низького, нижчого за середній, середнього, вищого за середній, високого, що зумовлено наявністю як у різних вікових групах, так і в різних групах за ефективністю значної кількості межових, перехідних показників рівнів розвитку цього виду рефлексії.

Дані розподілу учнів 3–6-х класів різних за ефективністю груп згідно з рівнями розвитку перспективної рефлексії подано в табл. 1.

Дані таблиці 1 свідчать про те, що становлення перспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів іде в напрямку зменшення відсотка школярів із середнім рівнем цього виду рефлексії від групи низькоефективних до високоефективних у всіх класах і збільшення кількості учнів, що показали вищий за середній і високий рівні, в усіх групах за ефективністю.

Так, у третьокласників – за відсутності показників низького і нижчого за середній рівнів – кількість дітей із середнім рівнем перспективної рефлексії зменшується із 71,4% у групі з низькою ОЕ до 42,9% у групі з високою ОЕ. Водночас обернено пропорційно збільшуються показники вищого за середній і високого рівнів: низькоефективні учні – 28,5%, середньооефективні – 33,3%,

високоєфективні – 57,1%. У підсумку можна стверджувати, що в третьокласників питання перспектив своєї діяльності знаходяться в актуальному полі свідомості й навички планування дій і поведінки розвиваються достатньо конструктивно.

Таблиця 1

Становлення перспективної рефлексії учнів 3–6-х класів різних за ефективністю груп (у %)

Класи, групи за ефективністю		Рівні перспективної рефлексії				
		низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	високий
3-й клас	I група	–	–	42,9	57,1	–
	II група	–	–	66,7	–	33,3
	III група	–	–	71,4	14,3	14,3
4-й клас	I група	7,7	–	15,4	30,8	46,2
	II група	–	–	44,4	11,1	44,4
	III група	–	33,3	33,3	–	33,3
5-й клас	I група	–	–	33,3	44,4	22,2
	II група	8,3	8,3	58,3	16,7	8,3
	III група	–	–	75	25	–
6-й клас	I група	–	–	9,1	27,3	63,6
	II група	–	7,7	53,9	23,1	15,4
	III група	–	–	57,1	14,3	28,6

Аналіз даних дослідження перспективної рефлексії у четвертокласників свідчить про те, що учні цієї вікової групи продемонстрували найбільш розбіжні з показниками інших класів результати. По-перше, у них найменша кількість школярів, що виявили середній рівень перспективної рефлексії, порівняно з іншими віковими групами: учні з низькою ОЕ – 33,3%, учні із середньою ОЕ – 44,4%, учні з високою ОЕ – 15,4%. По-друге, у майже 1/10 високоєфективних четвертокласників зафіксовано низький рівень, а в третини низькоєфективних – нижчий за середній рівень перспективної рефлексії. Наголосимо, що показників цих рівнів у таких самих групах за ефективністю в інших класах не виявлено. По-третє, четвертокласники продемонстрували одну з найінтенсивніших тенденцій до підвищення показників цього виду рефлексії. Так, понад третина низькоєфектив-

них, більш ніж половина середньоєфективних і приблизно 80% високоєфективних учнів показали вищий за середній і високий рівні перспективної рефлексії.

Аналіз результатів дослідження учнів 5-го класу свідчить про збереження загальної тенденції зменшення кількості школярів із середнім рівнем перспективної рефлексії з підвищенням ефективності та виявляє особливість цієї вікової групи – менш виражену, порівняно з іншими класами, тенденцію до підвищення показників цього виду рефлексії. Так, тільки чверть п'ятикласників із низькою ОЕ продемонстрували вищий за середній рівень, високого рівня в цій групі (на відміну від усіх інших класів) не зафіксовано. У середньоєфективних школярів розкид даних найбільший. Тільки в цій групі є і низькі, й нижчі за середній показники перспективної рефлексії (по 8,3%), а тенденція до розвитку вміння прогнозувати свою діяльність виражена незначно: 16,7% учнів виявили вищий за середній і 8,3% (найменший показник серед усіх класів) – високий рівень перспективної рефлексії. П'ятикласники з високою ОЕ, хоч і успішніше опановують уміння планувати майбутню діяльність (44,4% учнів мають вищий за середній, 22,2% – високий рівень перспективної рефлексії), проте третина з них виявила середній рівень цього виду рефлексії (що вдвічі перевищує показники четвертокласників і більш ніж утричі показники високоєфективних шестикласників).

На підставі результатів аналізу можна припустити, що перехідність ситуації розвитку учнів цього віку, з одного боку, в частини школярів гальмує розвиток уміння аналізувати і планувати майбутню діяльність, а з іншого – значній частині учнів дає поштовх для розвитку, одним із напрямів якого є формування перспективності, планованості діяльності й поведінки.

У шестикласників зафіксовано такі результати. Не набагато більше половини низько- і середньоєфективних учнів і лише 9% високоєфективних продемонстрували середній рівень її розвитку. В школярів із середньою ОЕ тільки 7,7% мають труднощі з аналізом майбутніх подій. Усі інші шестикласники (42,9% низько-, 38,5% середньо- і 90,9% високоєфективних) виявили вищий за середній і високий рівні перспективної рефлексії. Отже, аналіз експериментальних даних учнів 6-го класу свідчить про стабілізацію і позитивну тенденцію у розвитку в них перспективної рефлексії.

Аналіз макрогенезу перспективної рефлексії в учнів різних груп успішності 3–6-х класів дав підстави констатувати, що учні з низькою ОЕ (рис. 1), достатньо успішно набуваючи умінь планувати свою діяльність на перших етапах шкільного навчання (71,4% третьокласників цієї групи мають середній, а по 14,3% – вищий за середній і високий рівні перспективної рефлексії), у період переходу від початкової до основної школи переживають певні труднощі в аналізі й прогнозуванні ймовірних результатів своєї діяльності.

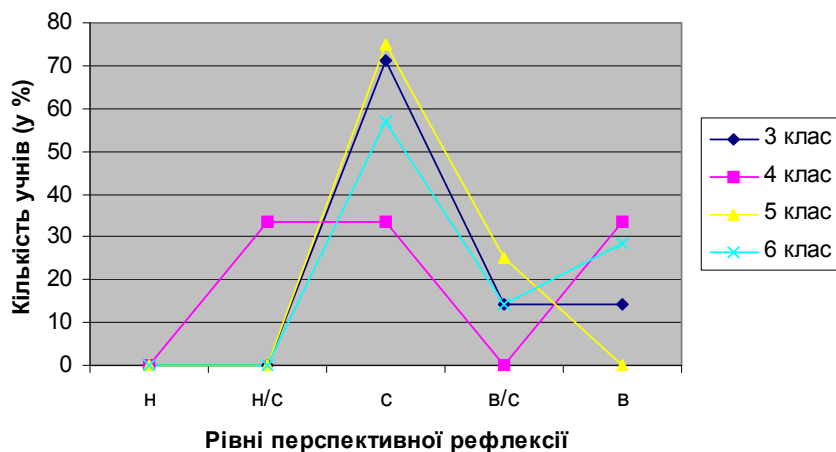


Рис. 1. Динаміка показників рівнів перспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів із низькою ОЕ

Так, тільки 33,3% низькоефективних четвертокласників виявили середній і така сама кількість (що є найвищим показником серед усіх класів) нижчий за середній рівень цього виду рефлексії. Водночас зафіксовано позитивну тенденцію в розвитку здатності до аналізування й планування: якщо в 5-му класі тільки чверть школярів цієї групи за ефективністю демонструють схильність до оволодіння такими вміннями, то серед низькоефективних шестикласників майже 30% виявили високий рівень перспективної рефлексії.

Середньоєфективні учні (рис. 2) показали стабільніші результати: від 45% до 66% їх мають середній рівень перспективної рефлексії, а від чверті до більш ніж половини демонструють вищий за середній і високий рівні цього виду рефлексії. Водночас

понад 16% п'ятикласників із середньою ОЕ і майже 8% шестикласників цієї групи мало орієнтовані на майбутнє, що, на нашу думку, створює перешкоди на шляху успішного становлення їх особистісної ефективності.

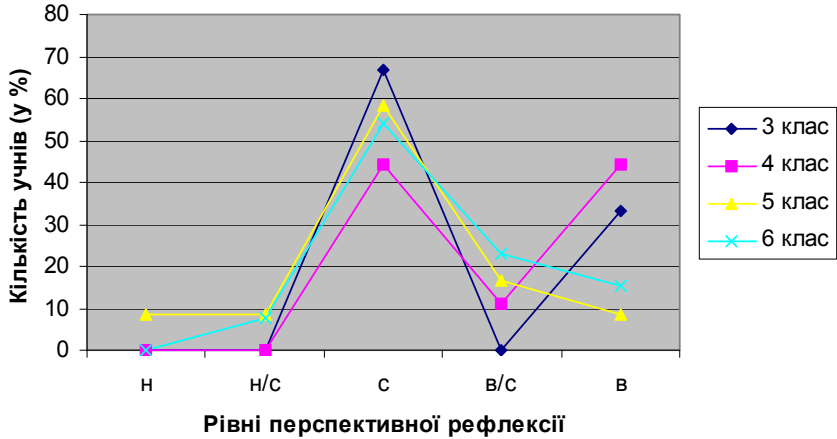


Рис. 2. Динаміка показників рівнів перспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів із середньою ОЕ

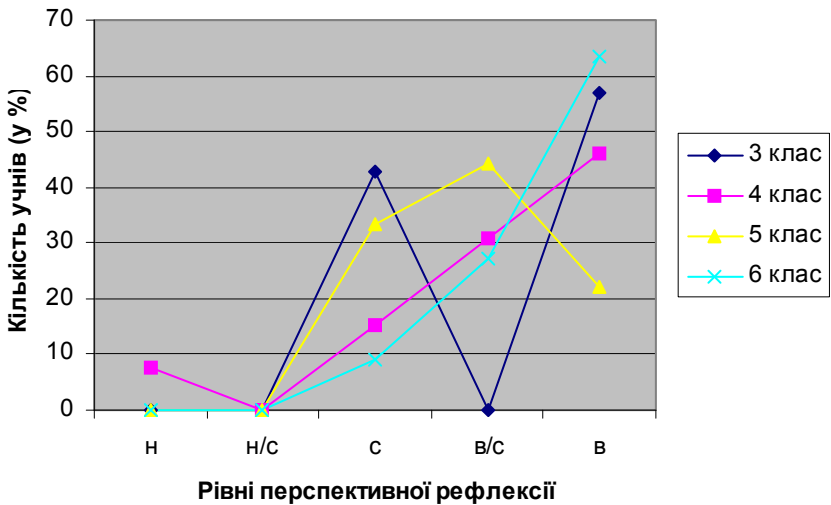


Рис. 3. Динаміка показників рівнів перспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів із високою ОЕ

Високоєфективні учні (рис. 3) продемонстрували чіткі тенденції до зменшення з віком показників середнього рівня перспективної рефлексії та збільшення показників вищого за середній і високого рівнів. Так, серед третьокласників цієї групи 42,9% виявили середній і 57,1% вищий за середній і високий рівні, серед п'ятикласників – 33,3% і 66,7% відповідно. Прикметно, що в четвертокласників і шестикласників з високою ОЕ ця тенденція виражена найбільшою мірою: лише 15,4% перших і 9,1% других мають середній і майже 77% і 91% відповідно – вищий за середній і високий рівні перспективної рефлексії. Це, безперечно, свідчить про інтенсивне формування в них уміння аналізувати і планувати свою поведінку в майбутній діяльності, прогнозувати її ймовірні результати і наслідки, а щодо високоєфективних шестикласників можна констатувати стабільну орієнтацію на майбутнє.

Висновки і перспективи подальших розвідок із цього напрямку. Аналіз експериментальних даних дає підстави стверджувати, що рефлексивність як здатність особистості «до спрямування власної діяльності на саму себе», що «забезпечує особистості можливість самоконструювання, саморозвитку, самодетермінації» [2] перебуває у взаємовпливі й взаємозалежності з особистісною ефективністю школярів, виступаючи механізмом становлення останньої. Отримані дані дають підстави для висновку про те, що становлення перспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів усіх груп за ефективністю відбувається «хвилеподібно». Стабільно конструктивно розвиваючись у початковій школі, уміння аналізувати і планувати майбутню діяльність у період переходу до основної школи проходить етап певної деструкції, знову інтенсифікуючись у шестикласників. У високоєфективних учнів цього віку функціонування аналізу і прогнозування своєї поведінки та її наслідків набуває рис чіткої орієнтації на майбутнє.

Перспективи подальших розвідок з цього напрямку пов'язані з розробкою системи розвивальних і корекційних впливів для забезпечення розвитку рефлексивності як механізму становлення особистісної ефективності школярів на різних етапах їх шкільного навчання.

Список використаних джерел

1. Гуцол С. Ю. Особистісний проект як сюжет можливої історії / С. Ю. Гуцол // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К. :

- ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – Ч. 2. – С. 103–106.
2. Заїка Є. В. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання / Є. В. Заїка, О. І. Зимовін // Психологія і суспільство. – 2014. – № 2. – С. 90–97.
 3. Карпов А. В. Закономерности организации метакогнитивных и метарегулятивных процессов в структуре рефлексии / А. В. Карпов // Человек, субъект, личность в современной психологии : Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Том 2 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 169–173.
 4. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : Збірник наукових праць. – К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с.
 5. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.
 6. Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Электронный ресурс] / Виктор Иванович Слободчиков, Евгений Иванович Исаев. – М., 2013. – Режим доступа : profilib.com/102943.
 7. Смульсон М. Л. Доросла людина у віртуальному освітньому просторі / М. Л. Смульсон // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : Збірник наукових праць. – К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 107–112.
 8. Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі : монографія / за ред. М. Т. Дригус. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 154 с.
 9. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Юрий Михайлович Швалб. – К., 2003. – 152 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Gucol S. Ju. Osobystisnyj proekt jak sjuzhet mozhlyvoi' istorii' / S. Ju. Gucol // III Vseukrai'ns'kyj psihologichnyj kongres z mizhnarodnoju uchastju «Osobystist' u suchasnomu svi-ti». – К. : DP «Informacijno-analitychne agentstvo», 2015. – Ch. 2. – S. 103–106.

2. Zai'ka Je. V. Refleksyvnist' osobystosti jak predmet psyhologichnogo piznannja / Je. V. Zai'ka, O. I. Zymovin // Psyhologija i suspil'stvo. – 2014. – № 2. – S. 90–97.
3. Karpov A. V. Zakonomernosti organizacii metakognitivnyh i metareguljativnyh processov v strukture refleksii / A. V. Karpov // Chelovek, sub#ekt, lichnost' v sovremennoj psihologii : Materialy Mezhdunarodnoj konferencii, posvjashhennoj 80-letiju A. V. Brushlinskogo. Tom 2 / otv. red. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. – M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2013. – S. 169–173.
4. Naukove zabezpechennja rozvytku osvity v Ukrai'ni: aktual'ni problemy teorii' i praktyky (do 25-richchja NAPN Ukrai'ny) : Zbirnyk naukovykh prac'. – K. : Vydavnychyj dim «Sam», 2017. – 400 s.
5. Slobodchikov V. I. Genesis refleksivnogo soznanija v mladshem shkol'nom vozraste / V. I. Slobodchikov, G. A. Cukerman // Voprosy psihologii. – 1990. – № 3. – S. 25–36.
6. Slobodchikov V. I. Psihologija cheloveka. Vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti [Elektronnij resurs] / Viktor Ivanovich Slobodchikov, Evgenij Ivanovich Isaev. – M., 2013. – Rezhim dostupa : profilib/com/102943.
7. Smul'son M. L. Dorosla ljudyna u virtual'nomu osvith'omu prostori / M. L. Smul'son // Naukove zabezpechennja rozvytku osvity v Ukrai'ni: aktual'ni problemy teorii' i praktyky (do 25-richchja NAPN Ukrai'ny) : Zbirnyk naukovykh prac'. – K. : Vydavnychyj dim «Sam», 2017. – S. 107–112.
8. Stanovlennja osobystosti shkoljariv z riznymi navchal'nymy dosjagnennjamy v ontogenetychnomu prostori : monografija / za red. M. T. Drygus. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2013. – 154 s.
9. Shvalb Ju. M. Celepolagajushhee soznanie (psihologicheskie modeli i issledovanija) / Jurij Mihajlovich Shvalb. – K., 2003. – 152 s.

Received March 5, 2018

Revised March 27, 2018

Accepted April 24, 2018

Бібліографія

1. Абраменкова В. В. Дети и телевизионный экран / В. В. Абраменкова, А. Л. Богатырева // Воспитание школьников. – 2006. – № 6. – С. 28–31.
2. Абрамов В. В. Особливості копінг-поведінки в залежності від часової орієнтації особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / В. В. Абрамов. – Київ, 2014. – 16 с.
3. Августова Р. В начале было слово / Р. Августова. – М. : Этерна, 2014. – 384 с.
4. Августова Р. Говори! Ты это можешь! / Р. Августова. – М. : Этерна, 2015. – 368 с.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер ; [пер. с нем. А. М. Боковой]. – Москва : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 291 с.
6. Акажанова А. Т. Девиантология : учеб. пособие / А. Т. Акажанова. – Алматы : Нур-пресс, 2008. – 114 с.
7. Алексеева Ю. А. Psychological aspects of studying the phenomenon of faith / Ю. А. Алексеева // Проблеми сучасної психології : Зб. наук. пр. 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. 27. – С. 20–34.
8. Алексеева Ю. А. Теоретичний аналіз психологічної сутності віри у філософських наукових працях / Ю. А. Алексеева // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія : Психологічні науки. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – С. 12–16.
9. Амонашвили Ш. А. Новаторство как явление в отечественной дидактике конца XX в. [Электронный ресурс] / Шалва Александрович Амонашвили. – Педагогика. – 2010. – Режим доступа : <http://paidagogos.com/?p=121>.
10. Андреева Г. В. Семейная психология : учеб. пособие / Г. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
11. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 224 с.
12. Анисимов О. С. Методологическая версия категориального аппарата психологии / О. С. Анисимов. – Новгород : НЗКШ, 1990. – 334 с.
13. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2016. – 528 с.
14. Анцыферова Л. И. Мудрость и её проявления в разные периоды жизни человека / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 3. – С. 17–24.

15. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 271 с. – (Серия «Мастера психологии»).
16. Артамошина Ю. В. Особенности представлений женщин о жизненном успехе / Ю. В. Артамошина // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 4 (48). – С. 211–215.
17. Аршава І. Ф. Особистісні детермінанти вибору людиною конструктивної та неконструктивної форм проактивної копінг-поведінки / І. Ф. Аршава, Д. В. Носенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди»: темат. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – Київ : Гнозис, 2013. – Т. 4. – Дод. до вип. 29. – С. 42–50.
18. Астапов В. М. Тревожность у детей / Валерий Михайлович Астапов. – Москва : ПЕРСЭ, 2008. – 160 с.
19. Бабулина Л. В. Субъектные и сценарные стратегии жизненного пути личности / Л. В. Бабулина // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 68–78.
20. Баженова С. Е. Життя і творчість Юзефа Антонія Ролле в працях учених і краєзнавців останньої чверті 19–20 ст. / С. Е. Баженова // Питання історії України : Зб. наук. статей. – Чернівці : Золоті литаври, 2000. – С. 386–399.
21. Баженова С. Е. Юзеф Антоній Ролле: життя, діяльність, творчість / С. Е. Баженова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 180 с.
22. Бакштановский В. И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения / В. И. Бакштановский. – М. : Политиздат, 1983. – 224 с.
23. Балл Г. Категорії значення і смислу в аналізі соціальної поведінки / Георгій Балл // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні / [за ред. С. Д. Максименка, В. Т. Циби, Ю. Ж. Шайгородського та ін.]. – К. : Укр. центр політ. менеджменту, 2003. – С. 61–67.
24. Балл Г. О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г. О. Балл // Соціальна психологія. – 2005. – № 1. – С. 1–12.
25. Барсукова С. А. О соотношении понятий «совесть» и «самоосуществление» / С. А. Барсукова // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 33. – С. 20–24.
26. Барт Ф. Этнические группы и социальные границы / Ф. Барт. – М. : Новое издательство, 2006. – 200 с.
27. Бахтин М. М. К философии поступка: работы 20-х годов / М. М. Бахтин. – К. : Next, 1994. – С. 11–68.
28. Безруких М. М. Леворукий ребенок в школе и дома / Марьяна Михайловна Безруких. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 300 с.
29. Бендас Т. В. Психология лидерства : учеб. пособие / Татьяна Владимировна Бендас. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

30. Бергис Т. А. Основные подходы к изучению преодолевающего поведения в отечественной и зарубежной психологии / Т. А. Бергис // Вестник гуманитарного института. – 2011. – № 1. – С. 78–83.
31. Бердяев Н. О самоубийстве (психологический этюд) / Н. Бердяев. – М. : МГУ, 1992. – С. 3–23.
32. Бернс Р. С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Р. С. Бернс, С. Х. Кауфман. – Москва : Смысл, 2000. – 146 с.
33. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
34. Бескова И. А. Эволюция и сознание: (когнитивно-символический анализ) / И. А. Бескова. – М. : ИФ РАН, 2001. – 179 с.
35. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Б. Беттельхейм. – М. : Академический проект, 2013. – 480 с.
36. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2-х кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
37. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2-х кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
38. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
39. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Кн. 2 / І. Д. Бех // Виховання особистості : у 2 кн. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
40. Богомолова Н. Н. Социальная психология печати, радио, телевидения / Н. Н. Богомолова. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 127 с.
41. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / Александр Федорович Бондаренко. – Москва : Класс, 2001. – 331 с.
42. Бондарчук О. І. Організаційно-професійні особливості самоєфективності керівників освітніх організацій / О. І. Бондарчук // 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. 27. – С. 57–69.
43. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / М. Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
44. Боулби Дж. Детям – любовь и заботу / Дж. Боулби // Психология развития. Хрестоматия. – СПб. : Питер, 2001. – С. 127–139.
45. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект / Е. Е. Бочарова // Социальная психология и общество. – М., 2012. – № 4. – С. 53–63.

46. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М. : Лабиринт, 2005. – 336 с.
47. Будасси С. А. Методика исследования самооценки / С. А. Будасси // Вопросы психологии. – 1971. – № 3. – С. 87–91.
48. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія / І. С. Булах. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 340 с.
49. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика : учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. – СПб : Питер, 2006. – 351 с.
50. Бюлер Ш. Жизненные цели человека с гуманистической точки зрения [Электронный ресурс] / Ш. Бюлер // Журнал гуманистической психологии. – 1967. – 7 (1). – Режим доступа : <http://hpsy.ru/authors/x143.htm>.
51. Василенко І. А. Агресивність та особливості соціометричного статусу підлітків / І. А. Василенко // Наука і освіта. – № 7. – 2013. – С. 131–134.
52. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора / Ф. Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии ; [под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – С. 294–314.
53. Васянович Г. Концептуальні засади морально-духовної та естетико-психологічної підготовки фахівців у системі професійно-технічної освіти / Г. Васянович, В. Онищенко, Л. Руденко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 3. – С. 11–19.
54. Ващенко І. В. Конфліктологічний потенціал судді у попередженні ситуативної конфліктності під час проведення судового розгляду справи / І. В. Ващенко, О. П. Зелінська // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. – № 1 (45). – С. 60–66.
55. Ващенко І. В. Конфліктологія та теорія переговорів : навч. посіб. / І. В. Ващенко, М. І. Кляп. – К. : Знання, 2013. – 407 с.
56. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты / А. Л. Венгер. – Москва : Владос-Пресс, 2003. – 160 с.
57. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер ; [пер. с англ.] ; [под общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко]. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
58. Виничук Н. В. Психология аномального поведения / Н. В. Виничук. – Владивосток : ТИДОТ ДВГУ, 2004. – 198 с.
59. Виноградова Г. А. Нравственно-психологический климат в педагогическом коллективе как фактор становления мастерства учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Галина Александровна Виноградова ; СПб. гос. ун-т. – СПб., 1992. – 16 с.

60. Виноградова Г. А. Теоретические основы формирования нравственно-психологического климата в профессионально-педагогических коллективах : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Галина Александровна Виноградова ; СПб. гос. ун-т. – СПб., 1998. – 345 с.
61. Вітгенштайн Л. Tractatus Logico-Philosophicus. Філософські дослідження / Л. Вітгенштейн ; [пер. Є. Поповича]. – Київ : Основи, 1995. – 265 с.
62. Волгина И. Е. Значимость исследования цитологического состава содержимого крипт небных миндалин для определения их функционального состояния при хроническом тонзиллите / И. Е. Волгина, Ю. В. Гавриленко // Международный научно-практический журнал «Лабораторная диагностика. Восточная Европа». – 2017. – № 4 (6). – С. 535–546.
63. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів : монографія / В. В. Волошина. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 391 с.
64. Выготский Л. С. Лекции по педологии / Л. С. Выготский. – Ижевск : Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – 304 с.
65. Выготский Л. С. Полное собрание сочинений / Л. С. Выготский. – Т. 1. – М., 2015. – 747 с.
66. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Вестн. Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.
67. Вяткин Б. А. Творческий путь В. С. Мерлина как процесс создания учения об интегральной индивидуальности / Б. А. Вяткин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 54–61.
68. Гавриленко Ю. В. Особенности поражения ЛОР-органов у детей и подростков с сахарным диабетом I типа / Ю. В. Гавриленко // Современная педиатрия. – 2015. – № 7 (71). – С. 62–65.
69. Галюк А. Д. Особенности представлений молодежи о жизненном успехе в современной России : дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.06 / Алёна Дмитриевна Галюк. – Екатеринбург, 2004. – 145 с.
70. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
71. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А. В. Гоголева. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 240 с.
72. Горак Г. І. Філософія: [курс лекцій] / Г. І. Горак. – К. : Вілбор, 1997. – 272 с.
73. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 47–102.
74. Городецкий Б. Ю. К типологии коммуникативных неудач / Б. Ю. Городецкий, И. М. Кобозева, И. Г. Сабурова // Диалоговое

- взаимодействие и представление знаний. – Новосибирск : СО АН СССР, 1985. – С. 64–78.
75. Городецкий Б. Ю. От лингвистики языка – к лингвистике общения / Б. Ю. Городецкий // Язык и социальное познание. – М. : Центр филос. семинаров при Президиуме АН СССР, 1990. – С. 39–56.
 76. Городяненко В. Г. Соціологія / В. Г. Городяненко. – К. : Знання, 2005. – 560 с.
 77. Грабар І. Г. Мікрорезонансні технології та секрети довголіття (Жити до 140 – доступно кожному!) / І. Г. Грабар. – Житомир ; К. : Євенок О. О., 2012. – 147 с.
 78. Грановская Р. М. Психология веры / Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2004. – 576 с.
 79. Гримак Л. П. Общение с собой: Начала психологии активности / Л. П. Гримак. – М. : Политиздат, 1991. – 320 с.
 80. Гринспен С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – М. : Теревинф, 2017. – 512 с.
 81. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2008. – 268 с.
 82. Гриньова М. В. Саморегуляція як основа розв'язання педагогічної ситуації / М. В. Гриньова // Витоки педагогічної майстерності : Збірник наукових праць. – Вип. 9. – Полтава, 2012. – С. 55–60.
 83. Гришина Н. В. Экзистенциальный опыт: эмпирические описания / Н. В. Гришина // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского / отв. ред. А. Журавлев, Е. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 283–386.
 84. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – М. : Академический проект, 2009. – 486 с.
 85. Гуцол С. Ю. Особистісний проект як сюжет можливої історії / С. Ю. Гуцол // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – Ч. 2. – С. 103–106.
 86. Данилюк І. В. Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть ХІХ – перша половина ХХ століття) / І. В. Данилюк. – К. : Либідь, 2003. – 152 с.
 87. Денисова Г. С. Этносоциология / Г. С. Денисова, М. Р. Радовель. – Ростов-на-Дону, 2000. – 256 с.
 88. Детский аутизм. Хрестоматия : учеб. пособие для студентов / сост. Л. М. Шипицына. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 368 с.
 89. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты : учеб. пособие. – М. : Академический проект ; Альма Матер, 2009. – 533 с.
 90. Дидье Ж. Философский словарь [пер. с фр.] / Ж. Дидье. – М. : Междунар. отношения, 2000. – 544 с.

91. Дилигенский Г. Г. Социально-политическая психология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Герман Германович Дилигенский. – М. : Наука, 1994. – 304 с.
92. Добіжа Н. В. Методологічні засади формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови в процесі педагогічної практики / Н. В. Добіжа, І. І. Оніщук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. Вип. 43. – С. 209–214.
93. Долинська Л. В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навч. посіб. / Л. В. Долинська, Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2008. – 124 с.
94. Доненко Є. Л. Психологія маніпуляції: феномени, механізми, захист / Є. Л. Доненко. – М. : ТОВ «Вид-во АСТ», 1996.
95. Допира А. И. Воздействие экранного насилия на подрастающее поколение: история социально-психологических последствий / А. И. Допира // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 7–9.
96. Дригус М. Т. Концепція психічного розвитку Г. С. Костюка у парадигмі особистісної ефективності / М. Т. Дригус // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Вип. 9. – К. : Талком, 2016. – С. 187–194.
97. Дригус М. Т. Проблема особистісної ефективності у контексті наукової спадщини Г. С. Костюка / М. Т. Дригус // 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. 33. – С. 148–161.
98. Дука Ю. М. Патогенетичне обґрунтування діагностики, лікувальної тактики та профілактики виникнення системних порушень у вагітних жінок з надмірною масою тіла : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : спец. 14.01.01 «Акушерство та гінекологія» / Ю. М. Дука. – К. : Національна медична академія післядипломної освіти імені П. Л. Шупика, 2016. – 40 с.
99. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
100. Егорова А. А. Построение ситуации собственного действия: способ действия и намерение / А. А. Егорова // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 3. – С. 18–28.

101. Ермакова О. Н. К построению типологии коммуникативных неудач / О. Н. Ермакова, Е. А. Земская // Русский язык в его функционировании: коммуникативно-прагматический аспект. – М. : Наука, 1993. – С. 45–61.
102. Ермолаева Е. А. Влияние стиля руководства директора на социально-психологическую атмосферу в педагогическом коллективе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. А. Ермолаева. – Л. : Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова, 1972. – 19 с.
103. Жукова Н. С. Логопедия / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Слово, 1998. – 316 с.
104. Завершнева Е. Ю. К определению понятия «бессознательное» в культурно-исторической психологии Л. С. Выготского / Е. Ю. Завершнева // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 102–118.
105. Завершнева Е. Ю. «Сознание без слова»: Л. С. Выготский о доречевом горизонте человека / Е. Ю. Завершнева // Вопросы психологии. – 2016. – № 5. – С. 71–87.
106. Заїка Є. В. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання / Є. В. Заїка, О. І. Зимовін // Психологія і суспільство. – 2014. – № 2. – С. 90–97.
107. Зайцев Ю. А. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте / Ю. А. Зайцев, А. А. Хван. – Кемерово : Кузбасская государственная педагогическая академия, 2006. – 112 с.
108. Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / под общей редакцией Е. Завершневай и Рене ван дер Веера. – М. : Канон+, 2017. – 607 с.
109. Запорожець О. В. Психологія : підручник для дошкільних педагогічних училищ / О. В. Запорожець. – К. : Наука, 1998. – 340 с.
110. Захарова Г. И. Психология семейных отношений : учеб. пособие / Г. И. Захарова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2009. – 63 с.
111. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М. : Академия, 1994. – 340 с.
112. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
113. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
114. Знаков В. В. Тезаурусное и нарративное понимание событий как проблема психологии человеческого бытия / В. В. Знаков // Методология и история психологии. – 2010. – Вып. 3. – Т. 5. – С. 105–119.
115. Золотарьова Т. В. Дефект як дисипативна система [Електронний ресурс] / Т. В. Золотарьова. – Режим доступу : <http://www.info-library.com.ua/books-text-12050.html>.

116. Иванов А. В. Мир сознания : [монография] / А. В. Иванов. – Барнаул : Алтайский дом печати, 2000. – 432 с.
117. Извеков А. И. Рождение личности постмодерна в кризисе культуры / А. И. Извеков // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 9 (23) : В 2-х ч. – Ч. 1. – С. 92–95.
118. Льїна Ю. М. Методика дослідження життєвого сценарію «успіх» [Електронний ресурс] / Ю. М. Льїна. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/1711/1/Lototska_lifescenario_research_metod_2010.pdf.
119. Каліщук С. М. Логіко-предметний зміст категорії «свідомість» / С. М. Каліщук // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Вип. 6. – Т. 1. – Херсон, 2016. – С. 57–62.
120. Кандидатські та докторські дисертації, захищені в Україні за спеціальністю 19.00.10 – Організаційна психологія; економічна психологія (2006–2017 рр.) : довідник / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К., 2017. – 146 с.
121. Канемап Д. Рациональный выбор, ценности и фреймы / Д. Канемап, А. Тверски // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 4. – С. 31–42.
122. Капра Ф. Паутина жизни / Ф. Капра. – София : Гелиос, 2002. – 335 с.
123. Капустин С. А. Вклад У. Джемса в представления о личности как психологической реальности / С. А. Капустин // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1 (25). – С. 62–69.
124. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. – М. : Эксмо, 2005. – 832 с.
125. Карамушка Л. М. Мотивація підприємницької діяльності : монографія / Л. М. Карамушка, Н. Ю. Худякова. – Київ–Львів : Сполом, 2011. – 208 с.
126. Карамушка Л. М. Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури : монографія / [Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко та ін.] ; за ред. Л. М. Карамушки. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 288 с.
127. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с.
128. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
129. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
130. Карпов А. В. Закономерности организации метакогнитивных и метарегулятивных процессов в структуре рефлексии / А. В. Карпов // Человек, субъект, личность в современной психологии : Материалы

- Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Том 2 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 169–173.
131. Кашлюк Ю. І. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості / Ю. І. Кашлюк // Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – Вип. 34. – С. 170–186.
 132. Келлер Е. История моей жизни / Е. Келлер, А. Салливан. – М. : Захаров, 2003. – 272 с.
 133. Кернберг Отто Ф. Тяжелые личностные расстройства. Стратегии психотерапии / Отто Ф. Кернберг ; [пер. с англ. М. И. Завалова]. – М. : «Класс», 2001. – 464 с.
 134. Кириченко Т. В. Психологічний зміст саморегуляції особистості / Т. В. Кириченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2017. – Вип. 3. – Т. 1. – С. 82–87.
 135. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. А. Кисличенко. – К., 2011. – 20 с.
 136. Клевцов Д. А. Психотерапия, в зависимости от типа личности клиента [Электронный ресурс] / Д. А. Клевцов. – 2011. – Режим доступа : <http://www.b17.ru/article/3057/>
 137. Клейн Д. История науковой психологии, її походження та філософські засади / Д. Клейн. – К. : Наукова думка, 1970. – 186 с.
 138. Клюев Е. В. Речевая коммуникация. Успешность речевого общения / Е. В. Клюев. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.
 139. Козлов Н. И. Формула успеха, или Философия жизни эффективного человека / Н. И. Козлов. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004. – 304 с.
 140. Кокун О. М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / О. М. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 9. – С. 1–5.
 141. Коловський О. З. Я зрозумію тебе без слів / О. З. Коловський. – М. : АСТ ; СПб. : Ост, 2007.
 142. Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе / Я. Л. Коломинский. – Минск : МГУ, 1969. – 146 с.
 143. Коломінський Н. Л. Проблеми оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі / Н. Л. Коломінський // Освіта і управління. – 1999. – № 2. – С. 75–86.
 144. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
 145. Колпакова М. Ю. Введение в диалогическую психологию / М. Ю. Колпакова. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. – 256 с.

146. Комлев Ю. Ю. Интегративная криминология: девиантологический очерк : учеб. пособие / Ю. Ю. Комлев. – Казань : КЮИ МВД России, 2016. – 245 с.
147. Кондратенко В. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації : посіб. для вищих навч. закладів / В. Кондратенко, В. Ломоносов. – Київ, 2006. – 70 с.
148. Коновалова В. Е. Основы юридической психологии : учебник / В. Е. Коновалова, В. Ю. Шепитько. – Харьков : Одиссей, 2005. – 352 с.
149. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.
150. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека / Елена Юрьевна Коржова. – СПб. : Изд-во РХГА, 2006. – 384 с.
151. Корнаракис И. Фантастический христианин в сравнении со святоотеческим человеком [пер. с греч. архимандрита Симеона (Гагатика)] / И. Корнаракис. – Ахтырский Свято-Троицкий монастырь, 2016. – 160 с.
152. Корнієнко І. О. Проблема соціокультурного фактора поведінки особистості у роботах зарубіжних психологів / І. О. Корнієнко // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – Вип. 19. – С. 268–281.
153. Короленко Ц. П. Психодинамические механизмы аддикций в постсовременной культуре : [монография] / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, Т. А. Шпикс. – Саарбрукен : LAP, 2011. – 188 с.
154. Короленко Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск : Олсиб, 2001. – 251 с.
155. Король А. С. Модель психологічної готовності керівників до управління організаційними змінами у Державній прикордонній службі України [Електронний ресурс] / А. С. Король // Вісник Нац. академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Вип. 5. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_37.
156. Корольчук М. С. Методичні та теоретичні проблеми в психології / М. С. Корольчук, В. І. Осьодло. – К. : Ніка-Центр, 2013. – 336 с.
157. Корольчук М. С. Психодіагностика : навч. посіб. [для студентів вищих навчальних закладів] / М. С. Корольчук, В. І. Осьодло ; за заг. ред. М. С. Корольчука. – К. : Ельга ; Ніка-Центр, 2012. – 400 с.
158. Корольчук М. С. Теорія і практика професійно-психологічного відбору / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2012. – 532 с.
159. Королюк Т. И. Проблема использования отечественных психотехник в консультативной и психотерапевтической работе / Т. И. Королюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 2. – С. 57–63.

160. Коростылева Л. А. О методологических вопросах развития и саморазвития в трудах Б. Г. Ананьева / Л. Коростылева, Ю. Зайцева // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 4 / под. ред. Е. Рыбалко, Л. Коростылевой. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – С. 3–11.
161. Коростылёва Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылёва. – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – С. 109–118.
162. Косопкин А. С. Психологические особенности лоббирования в парламентской деятельности : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.12 «Политическая психология» / Александр Сергеевич Косопкин. – М. : РАГСППРФ, 1997. – 192 с.
163. Костенко В. Ю. Возможное Я: подход Хейзел Маркус / В. Ю. Костенко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2016. – Т. 13. – № 2. – С. 421–430.
164. Костенко Н. В. Парадигми і фактичності нових мас-медіа / Н. В. Костенко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 1998. – № 1–21.
165. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
166. Котик І. О. Практикум із діагностики мотиваційної сфери особистості : навч.-метод. посіб. / І. О. Котик. – Вінниця, 2008. – 171 с.
167. Коцюбинский А. П. Холлистический диагностический подход в психиатрии. Сообщение 1 / А. П. Коцюбинский, Н. С. Шейнина, Б. Г. Бутома, Ю. В. Мельникова, А. Н. Еричев, Р. Г. Саврасов // Социальная и клиническая психиатрия. – 2013. – Т. 23. – № 4. – С. 45–50.
168. Красных В. В. К вопросу о лингвокогнитивных аспектах коммуникативного акта / В. В. Красных // Научные доклады филологического факультета МГУ / под ред. М. Л. Ремнёва. – Т. 2. – М. : Изд-во Московского университета, 1998. – С. 93–99.
169. Кремень В. Г. Вступ / В. Г. Кремень // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : Збірник наукових праць. – К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 6–7.
170. Кремень В. Г. Сучасне мислення й освіта: методологічний концепт / В. Г. Кремень // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : Збірник наукових праць. – К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 8–16.
171. Кривцова С. В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер / С. В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. – 2009. – № 1. – С. 141–170.
172. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы /

- Т. Л. Крюкова // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2013. – Вып. 5. – Т. 19. – 16 с.
173. Кузнецова О. В. Типы реакций на фрустрирующие ситуации при разном уровне личностной тревожности / О. В. Кузнецова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2007. – № 2. – С. 114–118.
174. Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика / Е. И. Кузьмина. – СПб. : Питер, 2007. – 336 с.
175. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
176. Куницына В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
177. Кустов А. В. Мислення: психологічні, психопатологічні та психотерапевтичні аспекти : навч. посіб. / А. В. Кустов, Ю. А. Алексеева. – Суми : Вид-во СумДУ, 2010. – 320 с.
178. Кънева Н. К. Условия успешности коммуникативного акта / Н. К. Кънева // Язык и дискурс: когнитивные и коммуникативные аспекты. – Тверь : Тверской гос. ун-т, 1997. – С. 26–33.
179. Лазуренко С. І. Адаптація та адаптаційні можливості людини / С. І. Лазуренко, С. В. Білошицький, А. М. Семенов // Психологічно-педагогічні аспекти розвитку й формування особистості людей з інвалідністю. – 2013. – С. 194–207.
180. Лебединская К. С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и др. – М. : Просвещение, 1989. – 95 с.
181. Лебединский В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский. – М. : Московский университет, 1990. – 132 с.
182. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб. : Сенсор, 2000. – 368 с.
183. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Николай Дмитриевич Левитов. – Москва : Просвещение, 1964. – 360 с.
184. Левченко В. В. Секреты успеха и успешности современного человека : [монография] / В. В. Левченко. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 259 с.
185. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Избр. псих. труды : В 2 т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1983. – С. 94–231.
186. Леонтьев Д. А. Психология выбора / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Овчинникова, Е. И. Рассказова, А. Х. Фам. – М. : Смысл, 2015. – 464 с.
187. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 488 с.
188. Леонтьев Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев,

- Е. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 110–135.
189. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости. Методическое руководство / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
190. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Психодиагностическая серия. Выпуск 2а / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
191. Леонтьев Д. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности [Электронный ресурс] / Д. Леонтьев // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – Режим доступа : <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>.
192. Либина А. В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А. В. Либина. – Москва : Эксмо, 2008. – 400 с.
193. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. / В. А. Липа. – Донецк : Лебидь, 2002. – 327 с.
194. Лисецкий К. С. Психологические основы предупреждения наркотической зависимости личности / К. С. Лисецкий. – Самара : Изд-во «Универс групп», 2007. – 308 с.
195. Литвак М. Е. Бинтование душевных ран или психотерапия? / М. Е. Литвак, М. О. Миревич, Е. В. Золотухина-Аболина. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 2010. – 320 с.
196. Личко А. Е. Подростковая наркология: руководство / А. Е. Личко, В. С. Битенский. – Л. : Медицина, 1991. – 304 с.
197. Лісневська А. О. Психологічні чинники політичної активності молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.11 «Політична психологія» / Алла Олексіївна Лісневська ; НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К., 2010. – 20 с.
198. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
199. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 1974. – 171 с.
200. Луценко О. Л. Тести для вибору професії / О. Л. Луценко. – К. : Майстер-клас, 2011. – 226 с.
201. Лэнгле А. Почему мы страдаем? Понимание, обхождение и обработка страдания с точки зрения экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 4 (24). – С. 23–33.
202. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций [пер. с нем.] / А. Лэнгле. – М. : Генезис, 2009. – 235 с.
203. Мазурик Є. В. Йосип Ролле як лікар і соціал-гігієніст / Є. В. Мазурик // Матеріали ІХ Подільської історико-краєзнавчої конференції. – Кам'янець-Подільський : КПДП, 1995. – С. 211–213.
204. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – [6-е изд., перераб. и доп.]. – Спб. : Питер, 2003. – 752 с.

205. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф. Майленова. – М. : «КСП+», 2002. – 416 с.
206. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. – М. : Учпедгиз, 1940. – 120 с.
207. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 560 с.
208. Максименко С. Д. Експериментальна психологія (дидактичний тезаурус) : навч. посіб. / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К. : МАУП, 2002. – 127 с.
209. Максименко С. Д. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях / С. Д. Максименко // Психологічне опосередкування педагогічних впливів на розвиток особистісної активності в освітньому просторі : метод. реком. / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – С. 4–35.
210. Максименко С. Д. Поняття особистості у психології / С. Д. Максименко // Психологія і особистість. – 2016. – № 1 (9). – С. 11–17.
211. Максименко С. Д. Теорія психології нужди (життєвої енергії) / С. Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Вип. 25. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 7–18.
212. Максимчук Н. П. Становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : монографія / Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2009. – 176 с.
213. Макушина О. П. Психология зависимости : учеб. пособие / О. П. Макушина. – Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2007. – 78 с.
214. Малахов В. А. Этика : [курс лекцій] / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 2000. – 348 с.
215. Малкина-Пых И. Г. Виктимология: психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2010. – 864 с.
216. Мамардашвили М. К. Сознание как философская проблема / М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1990. – № 3. – С. 3–18.
217. Мамардашвили М. К. Стрела познания: набросок естественно-исторической гносеологии / М. К. Мамардашвили. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 296 с.
218. Мамчур І. А. Формування комунікативного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови засобами культурологічно орієнтованого навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Інна Анатоліївна Мамчур. – К., 2007. – 20 с.
219. Мансуров Н. С. Морально-психологический климат и его изучение / Н. С. Мансуров. – М. : Мысль, 2004. – 235 с.

220. Маркова Н. Е. Культуринтервенция / Н. Е. Маркова. – М. : Квадрат-С, 2001. – 90 с.
221. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення : монографія / І. В. Мартиненко. – К. : ДІА, 2016. – 308 с.
222. Мартынова Е. М. Стратегии коммуникативного поведения участников коммуникативно-дискомфортной ситуации / Е. М. Мартынова // Язык и коммуникация: изучение и обучение : Сб. статей. – Орёл : ОГУ, 2001. – Вып. 8. – С. 22–24.
223. Марцинковская Т. Д. Синтез науки и искусства (время в творчестве Л. С. Выготского и Б. М. Теплова) / Т. Д. Марцинковская // Вопросы психологии. – 2016. – № 6. – С. 86–95.
224. Марченко І. С. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення / І. С. Марченко // Логопедія: Науково-методичний журнал. – 2013. – № 3. – С. 52–56.
225. Медведева И. Я. «Кто соблазнит малых сих...»: СМИ против детей / И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова. – М. : Изд-во «Христианская жизнь», 2006. – 320 с.
226. Мережковский И. П. Об условиях благоприятствующих развитию душевных и нервных болезней в России и о мерах, направленных к их уменьшению / И. П. Мережковский. – СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1887. – 25 с.
227. Мешко О. І. Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату в педагогічному колективі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Олександр Іванович Мешко ; УДПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1995. – 24 с.
228. Михайлов А. С. Социально-психологический климат производственной организации в различных социально-экономических условиях [Электронный ресурс] / А. С. Михайлов. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologiche>.
229. Молочко М. В. Формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дошкільного закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Майя Василівна Молочко ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
230. Молчанов В. Сознание и различие / В. Молчанов // Проблема сознания: разные ракурсы (Материалы конференции «Проблема сознания: традиции и современность», 24 апреля 2014 года, г. Ростов-на-Дону). – Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет ; DirectMEDIA, 2014. – С. 36–42.
231. Морено Я. Л. Социометрия : Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено ; пер. с англ. А. Боковикова ; науч. ред. Р. Золотовицкий. – М. : Академ. проект, 2001. – 383 с.

232. Москальов М. В. Психологічні умови підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : дис. ... канд. психол. наук / М. В. Москальов. – К., 2009. – 280 с.
233. Мусіяка Н. І. Дослідження становлення оцінкових ставлень як механізму особистісної ефективності школяра / Н. І. Мусіяка // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – Т. VI. Психологія обдарованості. – Вип. 11. – С. 199–208.
234. Мусіяка Н. І. Онтогенетична динаміка прогностичної самооцінки як детермінанта особистісної ефективності школяра / Н. І. Мусіяка // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2017. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 23. – С. 211–218.
235. Мушегов О. М. Особливості самоефективності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. М. Мушегов // Організаційна психологія. Економічна психологія. Науковий журнал / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – 2016. – № 2–3 (5–6). – С. 97–103.
236. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье [пер. с англ.] / Р. Мэй. – М. : Институт общегуманитарных исследований ; Апрель Пресс, 2019. – 224 с.
237. Мэй Р. Смысл тревоги / [пер. с англ. М. И. Завалова, А. Ю. Сибурной] / Ролло Мэй. – М. : Класс, 2001. – 384 с. (Серия «Библиотека психологии и психотерапии»).
238. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : Збірник наукових праць. – К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с.
239. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование личностного развития : монография / Н. А. Низовских. – М.–Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 405 с.
240. Николаева Т. М. О принципе «некооперации» и / или о категориях социолингвистического воздействия / Т. М. Николаева // Логический анализ языка. Противоречивость и аномальность текста. – М. : Наука, 1990. – С. 225–235.
241. Никоненко І. О. Особистісні чинники формування копінг-стратегій лікарів-хірургів: результати та перспективи дослідження / І. О. Никоненко // Наукові студії із соціальної та політичної психології НАПН України: зб. ст. – Київ : Міленіум, 2016. – Вип. 37 (40). – С. 189–200.
242. Нова українська школа : poradnik dla vchitelja / за заг. ред. Н. М. Бібік. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
243. Носенко Д. В. Феномен «самоінвалідазації» у структурі форм провя копінг-поведінки і його особистісні детермінанти / Д. В. Носен-

- ко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. Костюка НАПН України. – Київ, 2013. – Т. 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7. – Ч. 1. – С. 459–472.
244. Носенко Е. Л. Позитивні цінності як чинник особистісного розвитку суб'єктів навчання : монографія / Е. Л. Носов, Р. О. Труляєв. – К. : Освіта України, 2014. – 192 с.
245. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : посібник / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 567 с.
246. Осин Е. Н. Опросник суб'єктивного отчуждения / Е. Н. Осин. – М. : Смысл, 2010. – 75 с.
247. Остин Дж. Слово как действие / Джон Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. XVII. – С. 22–129.
248. Островська К. О. Психологічні чинники професійного вигорання у корекційних педагогів / К. О. Островська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 399–405.
249. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения ВНД животных. Условные рефлексы : сборник статей, докладов, лекций и речей / И. П. Павлов. – М. : Наука. – 659 с.
250. Падун М. А. Методика исследования базисных убеждений личности / М. А. Падун, А. В. Котельникова. – М. : Лаборатория психологии и психотерапии посттравматического стресса ИПРАН, 2007. – 23 с.
251. Падучева Е. В. Тема языковой коммуникации в сказках Льюиса Кэрролла / Е. В. Падучева // Семиотика и информатика. – Вып. 18. – М. : ВИНТИ, 1982. – С. 76–119.
252. Панченков Е. Ю. Динамика мотивационной сферы сотрудников правоохранительных органов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Евгений Юрьевич Панченков ; Дальневосточный гос. ун-т путей сообщения. – Хабаровск, 2005. – 20 с.
253. Пачковський Ю. Ф. Психологія підприємництва / Ю. Ф. Пачковський. – К. : Каравела, 2012. – 416 с.
254. Петренко І. В. Особливості регулятивної сфери у школярів з різними навчальними досягненнями : посібник / І. В. Петренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2016. – 160 с.
255. Петровский В. А. Наука личности: четыре проекта общей персонологии / В. А. Петровский, Е. Старовойтенко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 1. – С. 21–39.
256. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии / В. Ю. Питюков. – М. : Ассоциация авторов и издателей «Тандем» ; «Роспед-агентство», 1997. – 176 с.

257. 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.
258. Поляков А. Ф. Проблема понятийной триады «форма – содержание – смысл» [Электронный ресурс] / А. Ф. Поляков // Культурология. – 2010. – С. 76–80. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynaya-triada-forma-soderzhanie-smysl>.
259. Популярная гигиена. Курс лекцій, прочитанный в православной духовной семинарии [Ролле И. И. Популярная гигиена. Курс лекций, прочитанных в Подольской духовной семинарии] / И. И. Ролле // Подольские епархиальные ведомости. – 1879. – № 10–20 [окреме видання]. – Каменец-Подольськ : Под. губ. стат. комитет, 1880. – 60 с.
260. Пороцкая Т. И. Работа воспитателя вспомогательной школы. Из опыта работы : кн. для воспитателя / Т. И. Пороцкая. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
261. Прахова С. А. Психологічна природа, зміст та структура феномену фрустрації / С. А. Прахова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – 2015. – Т. 11. – С. 207–216.
262. Прист С. Теории сознания / С. Прист. – М. : Идея-Пресс ; Дом интеллектуальной книги, 2000. – 288 с.
263. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2014. – 344 с.
264. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
265. Профилактика аддиктивного поведения : учеб. пособие / [В. Г. Беллов, Г. Григорьев, В. А. Кулганов, Ю. А. Парфенов]. – СПб. : Православная инициатива, 2013. – 260 с.
266. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний / А. О. Прохоров // Психические состояния ; [сост. и общ. ред. Л. В. Куликова]. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – С. 83–91.
267. Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний / А. О. Прохоров // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 2. – С. 5–17.
268. Психічний і фізіологічний розвиток учня та норми навантаження / [В. В. Клименко, С. І. Болтівець, І. В. Грибенко та ін.] ; за заг. ред. В. В. Клименка. – К. : Главник, 2005. – 224 с.
269. Психологія релігії : [посіб.] / [В. П. Москалець]. – К. : Академвидав, 2004. – 240 с. – (Альма-матер).
270. Пушкарев Ю. И. Личность как субъект адаптации и субъект интерпретации: системно-герменевтический подход к изучению личности : монография / Ю. И. Пушкарев. – Белгород : ИД «Белгород», 2012. – 209 с.

271. Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом языке / А. М. Пятигорский. – М. : Прогресс, 1982. – С. 67.
272. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский дом «БАХРАМ–М», 2001. – 672 с.
273. Ранний детский аутизм / под ред. Т. А. Власовой, В. В. Лебединского, К. С. Лебединской. – М. : Педагогика, 1981. – 124 с.
274. Рассел Б. Человеческое познание: Его сфера и границы / Б. Рассел ; [пер. с англ.]. – К. : Ника-Центр, 1997. – 560 с.
275. Рассказова Е. И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] / Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. – 2011. – № 3 (17). – Режим доступа : <http://psystudy.ru>.
276. Редько С. І. До проблеми спрямованості соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі [Електронний ресурс] / Сергій Іванович Редько. – Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7350>.
277. Рогов Є. І. Психологія спілкування / Є. І. Рогов. – М. : Гуманіт. вид. центр «ВЛАДОС», 2001.
278. Родіна Н. В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : монографія / Н. В. Родіна. – Одеса : Видавець Букаєв В. В., 2011. – 364 с.
279. Рождественская Н. В. Креативность: пути развития и тренинги / Н. В. Рождественская. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.
280. Рождественська М. В. Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку / М. В. Рождественська // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 46–49.
281. Ролле И. И. Проституция в городах Подольской губернии / И. И. Ролле // Архив судебной медицины. – СПб. : Б. и., 1884. – С. 102–132.
282. Ролле Й. Гигиенические очерки Подольской губернии / Й. Ролле // Труды Подольского губернского статистического комитета. – Каменец-Подольск : Под. губ. стат. комитет, 1869. – Т. 1. – С. 1–64.
283. Ролле Й. Очерки гигиены Подольской губернии / Й. Ролле // Памятная книга Подольской губернии на 1866 г. – Каменец-Подольск : Под. губ. стат. комитет, 1866. – С. 1–48.
284. Ролле Й. Статистическое описание Подольской губернии / Й. Ролле, А. Демьяненко. – Каменец-Подольск : Под. губ. стат. комитет, 1866. – 65 с.
285. Ролле Ю. Ю. Гігієна і санітарія Кам'янця і Кам'янецьчини в 50–60-х рр. ХІХ століття / Ю. Ю. Ролле // Киевская старина. – 1985. – № 1. – С. 693–696.
286. Романов А. А. Описание типологии коммуникативных расстройств в диалогическом общении / А. А. Романов // Проблемы

- функціонування мови : Сб. науч. трудов АН СССР. – М., 1987. – С. 78–109.
287. Романовський О. Г. Філософія досягнення успіху : [підручник] / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко. – Харків : НТУ «ХП», 2007. – 592 с.
288. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1998. – 705 с.
289. Руденко Л. М. Теоретичний підхід до вивчення батьківського ставлення до аутичних дітей / Л. М. Руденко, М. В. Федоренко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2017. – Вип. 9, т. 1. – С. 210–222.
290. Руденя О. М. Мультфільми і діти / О. М. Руденя // Соціальний педагог. – 2011. – № 1 (49). – С. 46–49.
291. Савчин М. Методологеми психології : монографія / Мирослав Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 224 с.
292. Селезнева Е. В. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации : монография / Е. В. Селезнева. – Москва–Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 404 с.
293. Семенович А. В. Эти невероятные левши : практическое пособие для психологов и родителей / Анна Владимировна Семенович. – М. : Генезис, 2005. – 250 с.
294. Семенович А. В. Эти невероятные левши : практическое пособие для психологов и родителей / Анна Владимировна Семенович. – М. : Генезис, 2005. – 250 с.
295. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навч. посіб.] / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
296. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения в деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
297. Сенкевич Л. В. Трансформация защитных механизмов личности в процессе развития алкогольной зависимости на разных возрастных этапах / Л. В. Сенкевич, М. В. Сагалов, А. Е. Метелица // Системная психология и социология. – 2016. – № 4 (20). – С. 39–49.
298. Сергеева Н. В. Особливості взаємодії молодших підлітків у малих групах школярів / Н. В. Сергеева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Збірник наукових праць. – Вип. 14, кн. I. – С. 469–477.
299. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов. – М. : АН СССР. – 100 с.
300. Седих К. В. Чинники психологічної взаємодії в системі сім'я – школа / К. В. Седих // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка

- АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. 7. – Вип. 4. – К., 2005. – С. 187–194.
301. Сикорский И. А. Психологическая борьба с самоубийством в юные годы / И. А. Сикорский. – К. : Тип. Кушнерева И. Н., 1913. – 44 [4] с.
302. Сикорский И. А. Психологические основы Воспитания и Обучения / И. А. Сикорский. – К., 1909. – 112 с.
303. Силин А. О. Телевидение без берегов: Влияние телевидения на личность человека / А. О. Силин // Новый мир. – 1996. – № 1. – С. 227–232.
304. Симатова О. Б. Психология зависимости / О. Б. Симатова. – Чита : ЗабГГПУ, 2006. – 300 с.
305. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / Алла Леонидовна Сиротюк. – М. : ТЦ «Сфера», 2003. – 288 с.
306. Скулимовская Д. А. Импликатура, пресуппозиция и логическое следствие как когнитивные механизмы интерпретации речевого акта предупреждения / Д. А. Скулимовская // Вестник ИГЛУ. – 2013. – №3 (24). – С. 29–33.
307. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.
308. Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Электронный ресурс] / Виктор Иванович Слободчиков, Евгений Иванович Исаев. – М., 2013. – Режим доступа : profilib.com/102943.
309. Смутьсон М. Л. Доросла людина у віртуальному освітньому просторі / М. Л. Смутьсон // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : Збірник наукових праць. – К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 107–112.
310. Смутьсон М. Л. Розвиток інтелекту та суб'єктності дорослих у віртуальному просторі / М. Л. Смутьсон // Технології розвитку інтелекту : електронний фаховий журнал Лабораторії нових інформаційних технологій навчання [Електронний ресурс]. – К., 2016. – Т. 2. – № 13. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18.
311. Снігульська В. О. Телебачення: інформаційний помічник чи джерело агресії? / В. О. Снігульська // Психолог. – 2007. – № 40. – С. 6–7.
312. Собчик Л. М. Введение в психологию индивидуальности / Л. М. Собчик. – Москва, 2000. – 506 с.
313. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – 624 с.
314. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : МГУ, 1989. – 214 с.

315. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
316. Соловьева С. Л. Ресурсы личности [Электронный ресурс] / С. Л. Соловьева // Медицинская психология в России. – 2010. – № 2. – Режим доступа : [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru).
317. Сонник Г. Т. Психіатрія / Г. Т. Сонник, О. К. Напреєнко, А. М. Скрипніков. – К. : Здоров'я, 2006. – 431 с.
318. Спиваковская А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций / А. С. Спиваковская // Семья и формирование личности / под ред. А. А. Бодалева. – М., 1981. – С. 38–45.
319. Становлення особистісної ефективності учнів в онтогенетичному вимірі : монографія / Г. О. Балл, М. Т. Дригус, Н. І. Мусяка, І. В. Яворська-Ветрова ; за ред. М. Т. Дригус. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 161 с.
320. Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі : монографія / за ред. М. Т. Дригус. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 154 с.
321. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, 1999. – 320 с.
322. Стрельцова И. П. К проблеме эффективности копинг-поведения / И. П. Стрельцова // Ежегодник РПО : материалы 3-го Всерос. Съезда психологов, 25–28 июля 2003 г. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2003. – Т. 7. – С. 379–383.
323. Тернер К. Мы рождены для успеха / Колин Тернер. – М. : ГРАНД-ФАИР, 2001. – 139 с.
324. Технології життєвого успіху : [практично зорієнт. посіб.] / [І. Г. Єрмаков та ін. ; редкол. : І. Г. Єрмаков та ін.] ; М-во освіти і науки України. – К. : Гімназія «Консул» № 86, 2007. – 663 с.
325. Тиллих П. Мужество быть [Электронный ресурс] / Пауль Тиллих ; [пер. с нем. Т. И. Вевюрко] // Психологическая библиотека Киевского Фонда содействия развитию психической культуры. – Режим доступа : <http://www.psylib.org.ua/books/tillp01/index.htm>.
326. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека / Т. М. Титаренко, Т. О. Ларіна. – К. : Марич, 2009. – 76 с. (Серія «Бібліотечка соціального працівника»).
327. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Марич, 2009. – 232 с.
328. Тітов І. В. Проблема закону в постнекласичній психології / І. В. Тітов // Психологія і особистість. – 2015. – 1 (7). – С. 30–45.
329. Тітова Т. Є. Сміслові аспекти саморегуляції особистості / Т. Є. Тітова // Психологія і особистість. – 2016. – № 1 (9). – С. 217–225.
330. Ткачева В. В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии [Электронный

- ресурс] / В. В. Ткачева // УМК «Психология». – 2006. – Режим доступа : <http://sdo.mgaps.ru/books/K17/M13/p2/1.pdf>.
331. Ткаченко О. А. Наукове розуміння особистісного досвіду в контексті функціонування та розвитку особистості / О. А. Ткаченко // Актуальні проблеми психології в закладах освіти. – 2013. – № 3. – С. 15–21.
332. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2014. – 312 с.
333. Томчук М. І. Психологічна готовність особистості до правоохоронної діяльності : монографія / М. І. Томчук. – Хмельницький : НВП «Єврика», 2003. – 197 с.
334. Тонконогий И. М. Клиническая нейропсихология / И. М. Тонконогий, А. Пуанте. – СПб. : Питер, 2007. – 528 с. (Серия «Мастера психологии»).
335. Трейси Б. Достижение максимума / Брайан Трейси. – Минск : Попурри, 2000. – 368 с.
336. Третяк Т. М. Психологічні особливості мисленнєвої діяльності школярів / Т. М. Третяк // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2017. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 23. – С. 312–323.
337. Турчик І. В. Соціально-психологічний клімат як елемент корпоративної культури навчального закладу [Електронний ресурс] / І. В. Турчик, Л. О. Щоголева // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 227–231. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_67.
338. Управління розвитком організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. М. Карамушки, А. М. Шевченко. – Біла Церква : КОІПОПК, 2014. – 140 с.
339. Фабрично-заводская промышленность и торговля России [збірник статей / упоряд.: В. І. Ковалевський, М. П. Ланговий]. – С.-Петербург : Типограф. И. А. Ефрона, 1896. – 703 с.
340. Фалькова І. М. До проблеми розвитку творчої самоефективності особистості студентської молоді у контексті ідей Г. С. Костюка / І. М. Фалькова // Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи : збірник наукових матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. (17 травня 2017 р., м. Полтава). – Полтава : Видавець Шевченко Р. В., 2017. – С. 192–194.
341. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; [пер. А. Анистратенко, И. Знашева]. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.
342. Формування творчої особистості в процесі навчання: теорія, практика, досвід: монографічний посіб. / Л. В. Кондрашова, З. В. Друзь, Н. І. Білоконна, З. М. Мірошник. – Кривий Ріг – Київ, 2009. – 559 с.

343. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
344. Фрейд З. Психология бессознательного : Сборник / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1989. – 448 с.
345. Фрейджер Ф. Личность: теории, эксперименты, упражнения [пер. с англ.] / Ф. Фрейджер, Д. Фэйдимен. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 864 с.
346. Фролькис В. В. Регулирование, приспособление и старение / В. В. Фролькис. – Л. : Наука, 1970. – 432 с.
347. Фромм Э. Искусство быть / Эрих Фромм ; [пер. с англ. А. Александрова]. – М. : АСТ, 2013. – 352 с. (Серия «Новая философия»).
348. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви / Э. Фромм. – М. : Педагогика, 1990. – 157 с.
349. Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1990. – С. 143–221.
350. Фромм Э. Человек для себя [пер. с англ.] / Э. Фромм. – Мн. : «Коллегиум», 1992. – 253 с.
351. Хазова С. А. Эмоциональные ресурсы совладающего поведения / С. А. Хазова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2. – № 1. – С. 293–297.
352. Хайдеггер М. Прологомены к истории понятия времени / М. Хайдеггер. – Томск : Водолей, 1998. – 384 с.
353. Хамітов Н. Історія філософії. Проблема людини та її меж : [навч. посіб.] / Н. Хамітов, Л. Гармаш, С. Килова. – К. : Наукова думка, 2000. – 271 с.
354. Хант Г. О природе сознания. С когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения / Г. Хант. – М. : АСТ ; Институт трансперсональной психологии ; Издательство К. Кравчука, 2004. – 555 с.
355. Харченко В. Є. Проблема визначення змісту поняття «адаптація» в психологічній науці [Електронний ресурс] / В. Є. Харченко. – Режим доступу : <http://www.readera.org/article/problema-vyeznachennjazmistu-ponjattja-adaptatsia-v-psyekholohichniy-nautsi-10151597.html>.
356. Хасан Б. И. Психология конфликта и переговоры / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. – М. : Академия, 2004. – 192 с.
357. Хачатурова М. Р. Личностные предикторы совладающего поведения в ситуации межличностного конфликта : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологи» / М. Р. Хачатурова. – Москва, 2012. – 29 с.
358. Хворова Г. М. Формування батьківської компетентності в корекційній освіті дітей з полісистемними порушеннями розвитку / Г. М. Хворова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : Зб. нау-

- кових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 28. – С. 145–148.
359. Хомская Е. Д. Нейропсихология / Евгения Давыдовна Хомская. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с.
360. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самоосуществление [Электронный ресурс] / К. Хорни. – К. : Psylib, 2006. – Режим доступа : http://royallib.com/book/horni_karen/neynos_i_lichnostniy_rost_borba_za_samoosuchestvlenie.html.
361. Хорошева Е. В. Сравнительное исследование семей, имеющих ребенка с нормативным и нарушенным развитием / Е. В. Хорошева // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 52–59.
362. Хэлворсон Х. Г. Психология мотивации. Как глубинные установки влияют на наши желания и поступки / Хайди Грант Хэлворсон, Тори Хиггинс ; пер. с англ. М. Мацковской. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 272 с.
363. Циганенко Г. В. Чинники схильності молоді до участі в політичних організаціях / Галина Валентинівна Циганенко // Соціальна психологія. – 2007. – № 3. – С. 47–57.
364. Цимбалюк І. М. Психологія торгівлі : навч. посіб. / І. М. Цимбалюк. – К. : Професіонал, 2007. – 368 с.
365. Чабан О. С. Деадаптація людини в умовах суспільної кризи: нові синдроми та напрямки їх подолання / О. С. Чабан, О. О. Хаустова // Журнал психіатрії і медичинської психології. – 2009. – № 3 (23). – С. 13–21.
366. Чеканська Л. М. Проблеми навчання та виховання ліворуких дітей / Л. М. Чеканська // 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, 2017. – Вип. 35. – С. 460–469.
367. Чеканська О. А. Історія становлення психологічної науки на Поділлі (кінець XIX – початок XX століття) : монографія / О. А. Чеканська. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2014. – 156 с.
368. Чеканська О. А. Програми і схеми досліджень психіки душевнохворих на Поділлі та їх природничо-наукові основи (кінець XIX – початок XX ст.) / О. А. Чеканська // Проблеми сучасної психології : 36. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Кам'янець Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 5. – С. 456–467.
369. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація особистого досвіду у контексті психологічної герменевтики [Електронний ресурс] / Н. В. Чепелева // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Психологія і педагогіка. – 2009. –

- Вип. 12. – С. 8–21. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoarr_2009_12_4.pdf.
370. Черновський О. К. Юридико-психологічні особливості розгляду кримінальної справи в суді першої інстанції : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / Олексій Костянтинівич Черновський ; Київський національний університет внутрішніх справ. – Київ, 2010. – 19 с.
371. Чеснокова М. Г. Категория субъективного и проблема соотношения внешнего и внутреннего у С. Кьеркегора / М. Г. Чеснокова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2016. – № 3. – Т. 13. – С. 519–537.
372. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – Москва : Просвещение, 1990. – 208 с.
373. Шамне А. В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці : [монографія] / А. В. Шамне. – Київ : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2015. – 488 с.
374. Шандор Ф. Проблема свідомості в сучасному філософському дискурсі / Ф. Шандор // Вища освіта України. – 2011. – № 2. – С. 73–79.
375. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Юрий Михайлович Швалб. – К., 2003. – 152 с.
376. Шебанова В. І. Психологія харчової поведінки : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 / В. І. Шебанова. – К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2017. – 560 с.
377. Шебанова В. І. Розлади харчової поведінки як функціонування адаптаційно-компенсаторних механізмів тілесності / В. І. Шебанова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Фенікс, 2013. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 18. – С. 292–299.
378. Шебанова В. І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма – патологія» : монографія / В. І. Шебанова. – Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. – 612 с.
379. Шейнов В. П. Приховане управління людиною (психологія маніпулювання) / В. П. Шейнов. – М. : ТОВ «Вид-во АСТ», 2006.
380. Шепель В. М. Управленческая психология / В. М. Шепель. – М. : Экономика, 1984. – 246 с.
381. Шестопал Е. Б. Политическое лидерство в новых условиях: смена парадигмы восприятия / Елена Борисовна Шестопал // Полис. – 2013. – № 3. – С. 47–57.
382. Шикирова Н. С. ЗМІ як джерело негативних емоційних станів дитини / Н. С. Шикирова // Психолог. – 2006. – № 2–3. – С. 45–46.
383. Шмелева Т. В. Модус и средства его выражения в высказывании / Т. В. Шмелева // Идеографические аспекты русской грамматики. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1988. – С. 168–202.

384. Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор / Э. Шостром. – Минск : ТПЦ «Полифакт», 1992. – 128 с.
385. Шрагина Л. И. Анатомия конфликта, или возможна ли толерантность? / Лариса Шрагина, Марк Меерович // Технология творческого мышления. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – С. 394–404.
386. Штепа О. С. Теоретичний аналіз феномену особистісного самоздійснення / О. С. Штепа // Актуальні проблеми психології інновацій: теорія та практика : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 вересня 2017 р.). – Одеса : ВМВ, 2017. – С. 22–25.
387. Штерн В. Персоналистическая психология / В. Штерн // История зарубежной психологии. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С. 186–200.
388. Шубина Н. Л. Об адаптивных процессах в современной спонтанной речи / Н. Л. Шубина // Аспекты речевой конфликтологии : Сб. статей / под ред. С. Г. Ильенко. – СПб. : РПГУ им. А. И. Герцена, 1996. – С. 13–24.
389. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей / Д. І. Шульженко. – К. : Слово, 2009. – 381 с.
390. Шумский В. Б. Онтологическое и персоналистическое направления в экзистенциальной психологии: сравнительный анализ / В. Б. Шумский // Экзистенциальный анализ. – 2009. – № 1. – С. 181–198.
391. Яворська-Ветрова І. В. Динаміка образу успішного учня (ідеальне Я) у школярів молодшого шкільного та підліткового віку в контексті їх особистісної ефективності / І. В. Яворська-Ветрова // 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. 601–612.
392. Яворська-Ветрова І. В. Рефлексія як механізм становлення особистісної ефективності [Електронний ресурс] / І. В. Яворська-Ветрова // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – 2015. – Вип. 20 (2). – С. 192–198. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2015_20\(2\)_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2015_20(2)_30).
393. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : наук. моногр. / за наук. ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.
394. Ялтонский В. М. Многомерность способов совладания и современные подходы к их классификации / В. М. Ялтонский // Психология совладающего поведения : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Т. 1. – Кострома : Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – С. 69–70.
395. Ясперс К. Разум и экзистенция [пер. с нем.] / К. Ясперс. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. – 336 с.

396. Alibisetti V. Być przyjacielem czy mieć przyjaciela? Sposób na poznanie siebie samego i innych / V. Alibisetti. – Kielce : Wydawnictwo «Jedność», 1999.
397. Argyle M. Psychologia stosunków międzyludzkich / M. Argyle. – Warszawa : PWN, 2001.
398. Arystoteles. Etyka Nikomachejska. Księga VIII 1156a-b / Arystoteles ; w przekładzie D. Gromskiej. – Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.
399. Bass B. M. From transcendent to transformational leadership: Learning to share the vision / B. M. Bass // *Organizational Dynamics*. – 1990. – Vol. 18 (3). – P. 19–31.
400. Bernier A. The Client-Counselor 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.
401. Biblia Tysiąclecia – Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. – Poznań – Warszawa : Pallottinum, 1990.
402. Brown Michael E. Nationalism and Ethnic Conflict – Revised Edition: An International Security Reader / Michael E. Brown, Owen R. Cote, Sean M. Lynn-Jones. – Cambridge, Mass. : MIT Press, 2001.
403. Carver C. S. Situational Coping and Coping Dispositions in a Stressful Transaction / C. S. Carver, M. F. Scheier // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1994. – № 66. – P. 184–195.
404. Compas B. E. Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research / B. Compas, J. Connor-Smith, H. Saltzman, A. Thomsen, M. Wadsworth // *Psychological Bulletin*. – 2001. – № 127. – P. 87–127.
405. Council of Foreign Language Teachers / Standards For Foreign Language Learning in the 21st Century. – Allen Press. – 3rd Edition. – Revised Including Arabicedition, 2006. – 110 p.
406. *Current Psychotherapies* / Ed. by Raymond Corsini. – Itasca, Illinois : F. E. Peacock publishers, inc., 1974. – 502 p.
407. Ederveen S. Destination Europe. Immigration and Integration in the European Union / Sjeff Ederveen, Paul Dekker, Albert Van der Horst. – Amsterdam, 2000. – 270 p.
408. Fitch K. L. Handbook of language and social interaction / K. L. Fitch, R. E. Sanders (Eds.). – New Jersey : Erlbaum, 2005. – 389 p.
409. Foa U. G. Societal structures of the mind / U. G. Foa, E. B. Foa. – Springfield, 1974. – 253 p.
410. Folkman S. Coping and Emotion / S. Folkman, R. Lazarus // *Stress and Coping: an anthology*. – N. Y. : Columbia University Press, 1991. – P. 207–227.
411. Giles H. The dynamics of intergroup communication / H. Giles, S. Reid, J. Harwood. – New York : Peter Lang, 2010. – 456 p.
412. Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity / E. Goffman. – N. Y., 1963. – 340 p.

413. Gunnar M. R. Psychoendocrine study of temperament and stress in early childhood: Expanding current model. In J. Bates, T. D. Wachs (Eds.) / *Temperament: individual differences at the interface of biology and behavior*. – New York : American Psychological Association, 1994. – P. 175–198.
414. Harris R. N. The role of uncertain self-esteem in self-handicapping / R. N. Harris, C. R. Snyder // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1986. – Vol. 51. – P. 451–458.
415. Heider F. *The Psychology of Interpersonal Relations* / F. Heider. – New York : John Wiley & Sons, 1958. – 322 p.
416. Hoffman A. J. Unity through community service activities: Strategies to bridge ethnic and cultural divides / A. J. Hoffman, Parker Espinosa, E. Sanchez, J. Wallach. – Jefferson, NC : McFarland, 2005. – 270 p.
417. Internetowy Słownik Języka Polskiego PWN. – <https://sjp.pwn.pl/sjp/przyjazn;2512094.html> [wyświetlono 27.02.2018].
418. Jankowski K. Przyjaźń na wszelki wypadek / K. Jankowski // *Charaktery*. – № 2/2002.
419. Janoff-Bulman R. Psychometric review of world assumptions scale / R. Janoff-Bulman // *Measurement of Stress, Trauma and Adaptation* / edit. by B. H. Stamm. – Lutherville, MD : Sidran Press, 1996. – P. 440–442.
420. Lazarus R. S. Coping theory and research: past, present, and future / R. Lazarus // *Psychosomatic Medicine*. – 1993. – Vol. 55. – P. 234–247.
421. Leaf J. B. Observational effects on the preferences of children with autism / J. B. Leaf, M. L. Oppenheim-Leaf, R. Leaf, A. B. Courtemanche, M. Taubman, J. McEachin, J. B. Sheldon, J. A. Sherman // *Appl. Behav. Anal.* – 2013. – 45 (3). – P. 473–483.
422. Lovaas I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children / I. Lovaas // *Journal of Consulting and Clinical Psychology* Copyright. – 1987. – 55 (1) . – P. 3–9.
423. Lovaas I. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy / I. Lovaas // *Appl. Behav. Anal.* – 1973. – 6 (1). – P. 131–165.
424. Maslow A. *Religions Values and Peak-Experiences* / A. Maslow. – N. Y. : Wiking Press, 1971. – 123 p.
425. Muntingl P. Conversational Structure and Facework in Arguing / P. Muntingl, W. Turnbull // *Journal of pragmatics*. – 1998. – Vol. 29. – № 3. – P. 225–256.
426. Myronetz S. Motivation in the professionogenesis of specialists in the trade sphere. *Herald of KNUTE* / S. Myronetz, O. Konovalova. – 2017. – № 6. – S. 107–114.
427. Niebrzydowski L. *Psychologia stosunków interpersonalnych. T. 2* / L. Niebrzydowski. – Zielona Góra : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1995.

428. Noiriel G. État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir / G. Noiriel. – Paris : Belin, 2001. – 400 p.
429. Olejniczak P. Psychologia przyjaźni. Doświadczenia kobiet i mężczyzn / P. Olejniczak, J. Iskra. – Warszawa : Difin, 2016.
430. Patterson C. H. Is Psychotherapy Dependent Upon Diagnosis? [Электронный ресурс] / C. H. Patterson // *Am Psychol.* – 1948. – V. 3 (5). – P. 155–159. – Режим доступа : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18917027>.
431. Pazgan J. Przyjaźń w refleksji filozoficznej / J. Pazgan // *Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne.* – Rok II 2003. – № 1.
432. Platon. Lizys: o przyjaźni / Platon ; w przekładzie J. Sowy. – Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2007.
433. Reale G. Historia filozofii starożytnej. Tom II / G. Reale. – Lublin : Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1996.
434. Reid A. Scott. Social Psychological approaches to intergroup communication / Scott A. Reid // *The Handbook of Intergroup Communication.* – Cambridge, 2012. – P. 249–252.
435. Shapiro L. E. Jak wychowywać dzieci z wysokim EQ. Przewodnik dla rodziców / L. E. Shapiro. – Warszawa : Prószyński i S-ka, 1999.
436. Siller M. A parent-mediated intervention that targets responsive parental behaviors increases attachment behaviors in children with ASD: Results from a randomized clinical trial / M. Siller, M. Swanson, A. Gerber, T. Hutman & M. Sigman // *Journal of Autism and Developmental Disorders.* – 2014. – 44. – P. 1720–1732.
437. Smith T. Evidence Base Update for Autism Spectrum Disorder / T. Smith, S. Iadarola // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology.* – 2015. – 44. – P. 897–922.
438. Steinhorn L. By the colour of our skin: The illusion of integration and the reality of race / L. Steinhorn, B. Diggs-Brown. – New York : Plume, 2000. – 336 p.
439. Szarota P. Przyjaźń pod mikroskopem. Problemy metodologiczne w badaniach nad funkcjonowaniem relacji przyjacielskich / P. Szarota // *Psychologia Społeczna.* – 1/2014.
440. Szczepańska M. Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych dzieci i młodzieży / M. Szczepańska, E. Gawel-Luty. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2009.
441. Szutta N. Normatywność pojęcia przyjaźni i jego miejsce we współczesnych teoriach etycznych / N. Szutta // *Roczniki Filozoficzne.* – Tom LVIII. – № 2/2010.
442. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology / H. Tajfel. – Cambridge University Press. – 384 p.
443. Wartość i dynamika przyjaźni według Arystotelesa. – <https://portal.tezeusz.pl/2004/11/30/wartosc-i-dynamika-przyjazni-wedlug-arystotelesa/> [wyświetlono 27.02.2018].

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.

Алексєєва Юлія Аркадіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Бігунов Дмитро Олександрович, пошукувач кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Ващенко Ірина Володимирівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Вержиховська Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Гавриленко Юрій Володимирович, кандидат медичних наук, асистент кафедри дитячої отоларингології, аудіології та фоніатрії, Національна медична академія післядипломної освіти імені П. Л. Шупика, м. Київ, Україна.

Гуляк Інєса Антонівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

Добіжа Надія Вікторівна, викладач кафедри методики навчання іноземних мов, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Дригус Марія Трохимівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати, Ін-

Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
ститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Зайдель Ізабела, студентка другого курсу педагогічного факультету, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Зелінська Олена Петрівна, студентка, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Каліщук Світлана Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних наук, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», м. Кривий Ріг, Україна.

Клочек Лілія Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна.

Коновалова Олена Володимирівна, аспірант кафедри психології, Київський національний торговельно-економічний університет; практичний психолог вищої категорії, старший викладач торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна.

Лодиговська Ева, доктор соціальних наук (у галузі психології), кафедра психології розвитку людини, Інститут психології, Щецинський Університет, Щецин, Республіка Польща.

Макаренко Стефанія Стефанівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та практичної психології Інституту права та психології, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

Максименко Ксенія Сергіївна, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, м. Київ, Україна.

Михайлик Артур Олександрович, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Подільський державний аграрно-технічний університет, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Михайлишин Уляна Богданівна, завідувач кафедри психології, доктор психологічних наук, доцент, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна.

Міненко Ольга Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Центральноукраїнський педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна.

Мусяка Наталія Іванівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, докторант, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Наконечна Марія Миколаївна, докторант кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна.

Олійник Алла Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри теоретичної та практичної психології, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

Оніщук Ірина Ігорівна, викладач кафедри методики навчання іноземних мов, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Осадча Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної психології та медицини, факультет корекційної педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Островська Катерина Олексіївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзії, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Островський Ігор Петрович, доктор технічних наук, професор, професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзії, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Панчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Папуча Микола Васильович, доктор психологічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна.

Пастух Людмила Василівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри менеджменту та освітніх технологій, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Хмельницький, Україна.

Пехота Беата Анна, доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, старший викладач, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Прахова Світлана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної та вікової психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна.

Руда Наталя Леонідівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна.

Руденко Лілія Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної психології та медицини, факультет корекційної педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Сайко Христина Ярославівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Семенів Наталія Миронівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та практичної психології, На-

ціональний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

Тавровецька Наталія Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

Тичина Катерина Олександрівна, викладач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

Туз Олександр Сергійович, викладач кафедри спеціальних дисциплін, Національна академія Державної Прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна.

Хоменко Євгенія Григорівна, аспірантка кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

Цимбаленко Олена Олександрівна, аспірант, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; директор ГО «Центр АВА-терапії», м. Київ, Україна.

Чеканська Лариса Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна.

Чеканська Оксана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Шебанова Віталія Ігорівна, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

Штепа Олена Станіславівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Яворська-Ветрова Ірина Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П. Р. Чапати, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Maksymenko Serhiy Dmytrovych, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director of G. S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Aliksieieva Yuliia Arkadiivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Theoretical and Consultative Psychology, Faculty of Psychology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.

Bihunov Dmytro Oleksandrovych, Applicant for the Degree of Candidate of Psychological Sciences of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

Vashchenko Iryna Volodymyrivna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Verzhychovska Olena Mykolaivna, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Head of the Department of Psychological and Medical and Pedagogical Basis of Remedial Work of the Faculty of Correctional and Social Pedagogy and Psychology, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Havrylenko Yurii Volodymyrovych, Candidate of Medical Sciences, Assistant of the Department of Pediatric Otolaryngology, Audiology, Phoniatriy, Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education, Kyiv, Ukraine.

Hulias Inesa Antonivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Psychology, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine.

Dobizha Nadiia Viktorivna, Lecturer of the Department of Foreign Languages Teaching Methodology, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Dryhus Mariia Trokhymivna, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the P. R. Chamata

Laboratory of Psychology of Personality, G. S. Kostiuik Institute of Psychology of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Zaidel Izabela, Second-Year Student of Pedagogical Faculty, Rzeszów University, Rzeszów, Republic of Poland.

Zelinska Olena Petrivna, Student, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Kalishchuk Svitlana Mykolaivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of the Humanities, Kryvyi Rih Economic Institute of the SHEI «Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman», Kryvyi Rih, Ukraine.

Klochek Liliia Velentynivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Social Work, Social Pedagogy and Psychology, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine.

Konovalova Olena Volodymyrivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Kyiv National University of Trade and Economics; Practicing Psychologist of Higher Qualification Degree, Senior Lecturer of Trade and Economics College of Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine.

Lodygowska Ewa, Doctor of Social Sciences (in the Field of Psychology), Department of Psychology of Human Development, Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin, Republic of Poland.

Makarenko Stefaniia Stefanivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Theoretical and Practical Psychology, Institute of Law and Psychology of Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine.

Maksymenko Kseniia Serhiivna, Doctor of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology, O. O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

Mykhailyk Artur Oleksandrovych, Candidate of Historical Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Social and Humanitarian Sciences, State Agrarian and Engineering University in Podilya, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Mykhailyshyn Uliana Bohdanivna, Doctor of Psychological Sciences, Assistant Professor, Head of the Department of Psychology, SHEI «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine.

Minenko Olha Oleksandrivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine.

Musiaka Nataliia Ivanivna, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Doctoral Student, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Nakonechna Mariia Mykolaivna, Doctorate Student of the Department of General and Social Psychology and Psychotherapy, National Pedagogical Dragomanov University; Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine.

Oliinyk Alla Viktorivna, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Theoretical and Practical Psychology, Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine.

Onishchuk Iryna Ihorivna, Lecturer of the Department of Foreign Languages Teaching Methodology, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Onufriieva Liana Anatoliivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Professor of the Department of General and Applied Psychology, Head of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Osadcha Tetiana Mykolaivna, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor of the Department of Special Psychology and Medicine, Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.

Ostrowska Kateryna Oleksiivna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Inclusion, Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine.

Ostrovskiy Ihor Petrovych, Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Inclusion, Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine.

Panchuk Nataliia Petrivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Educational Psychology, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Papucha Mykola Vasyliovych, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of General and Applied Psychology, Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine.

Pastukh Liudmyla Vasylivna, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Management and Educational Technologies, Khmelnytskyi Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Khmelnytskyi, Ukraine.

Piechota Beata Anna, Doctor of Humanities in Tutorial and Social Pedagogics, Senior Lecturer, Rzeszów University, Rzeszów, Republic of Poland.

Prakhova Svitlana Anatoliivna, Candidate of Psychological Sciences, Lecturer of the Department of General and Developmental Psychology, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine.

Ruda Natalia Leonidivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology, Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University, Mykolaiv, Ukraine.

Rudenko Liliia Mykolaivna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Special Psychology and Medicine, Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.

Saiko Khrystyna Yaroslavivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant of the Department of Correctional Pedagogy and Inclusion, Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine.

Semeniv Nataliia Myronivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Theoretical and Applied Psychology, Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine.

Tavrovetska Nataliia Ivanivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Tychyna Kateryna Oleksandrivna, Lecturer of the Department of Special Psychology, Correctional and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

Tuz Oleksandr Serhiiovych, Lecturer of the Department of Special Disciplines, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, Ukraine.

Khomenko Yevheniia Hryhorivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko, Poltava, Ukraine.

Tsybalenko Olena Oleksandrivna, Postgraduate Student, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine; Director of PA «Center of ABA-Therapy», Kyiv, Ukraine.

Chekanska Larysa Mykolaivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Psychology, Sumy Regional Institute of Postgraduate Education, Sumy, Ukraine.

Chekanska Oksana Anatoliivna, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Shebanova Vitaliia Ihorivna, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Practical Psychology, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Shtepa Olena Stanislavivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine.

Yavorska-Vietrova Iryna Viktorivna, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Chama-ta Laboratory of Psychology of Personality, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Зміст

С. Д. Максименко Біопсихічна підструктура	7
Ю. А. Алексєєва Когнітивна природа віри	15
Д. О. Бігунов Психологічний аналіз конфліктних комунікативних ситуацій.....	40
І. В. Ващенко, О. П. Зелінська Реагування на ініціальні конфліктогени під час проведення судового розгляду справи	53
О. М. Вержиховська Особливості емоційного стимулювання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.....	61
І. А. Гуляс Життєвий успіх як соціально–психологічний феномен ...	69
Н. В. Добіжа, І. І. Оніщук Особистість учителя іноземної мови з точки зору проблем психології особистості	79
М. Т. Дригус Проблема становлення особистісної ефективності школяра у психологічній системі І. О. Сікорського	90
С. М. Каліщук Свідомість як «граничне поняття»	102
L. V. Klochek Value-based self-regulation as a mechanism for development of social justice in pedagogical interaction.....	115
О. В. Коновалова Обґрунтування психодіагностичного інструментарію дослідження мотиваційної готовності студентів до діяльності у сфері торгівлі	127

С. С. Макаренко

Маніпуляція суспільною свідомістю у процесі спілкування 142

К. С. Максименко

Пресуппозиції по соотношениям:
личность пациента – личность психотерапевта,
диагноз – форма психотерапии..... 152

А. О. Михайлик, О. А. Чеканська

Питання сприятливого соціального середовища
у працях Й. Й. Ролле 165

У. Б. Михайлишин

Теоретико-методологічне дослідження детермінант
виникнення адиктивної поведінки у студентів 176

О. О. Міненко

Психологічний аналіз сучасної мультиплікаційної
продукції та її вплив на психічний розвиток дитини 188

Н. І. Мусіяка

Розвиток творчого мислення як особистісної детермінанти
навчальних досягнень молодших школярів 205

А. В. Олійник

Гуманістичний потенціал релігійної віри
у протидії аутодеструктивності 218

Л. А. Онуфрієва, І. В. Ващенко

Концептуальні межі поняття копінг-стратегій
особистості у психології 228

К. О. Островська, І. П. Островський, Х. Я. Сайко

Особливості поведінки дітей з аутизмом
у грі з ровесниками 240

Н. П. Панчук

Особистісно-орієнтований підхід у становленні ціннісної
сфери майбутнього компетентнісного фахівця 252

Н. В. Папуча, М. Н. Наконечная

Идеальная форма в развитии личности человека 263

Л. В. Пастух

Формування позитивного психологічного клімату
в педагогічних колективах закладів загальної
середньої освіти 272

Беата Анна Пєхота, Ізабела Зайдель

Дружба и ее значение в жизни человека 287

С. А. Прахова

Тривожність у предикторній структурі фрустраційних
станів школярів різних вікових груп 302

Н. Л. Руда

Етапи формування мотивації політичного лідерства 313

Л. М. Руденко, Т. М. Осадча, Ю. В. Гавриленко

Психологічний супровід дітей, хворих
на цукровий діабет I типу і хронічний тонзиліт 322

Н. М. Семенів

Методологія дослідження міжетнічних взаємин
на міжособистісному рівні 335

Н. І. Тавровецька

Емпіричний аналіз змістових характеристик
життєвої позиції особистості 345

К. О. Тичина

Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях,
які виховують дітей старшого дошкільного віку
з тяжкими порушеннями мовлення 360

О. С. Туз

Модель психологічної готовності керівників
оперативно-розшукових підрозділів
до управління організаційними змінами 371

Є. Г. Хоменко

Дослідження міжособистісної взаємодії учнів молодшого
підліткового віку за допомогою методу соціометрії 383

О. О. Цимбаленко

Методика формування здатності до комунікативної
взаємодії у дітей із порушеннями спілкування 395

Л. М. Чеканська

Диференційований підхід у навчанні дітей
із різним типом функціональної асиметрії 413

В. І. Шебанова, Ewa Łodygowska

Викривлення стратегій харчової поведінки
як адаптаційно-компенсаторний процес тілесності
та специфічне новоутворення..... 423

О. С. Штепа

Головні ідеї інтенціональної концепції особистісного
самоздійснення..... 442

І. В. Яворська-Ветрова

Перспективна рефлексія як механізм становлення
особистісної ефективності учнів 462

Бібліографія 474

Відомості про авторів 505

CONTENTS

<i>S. D. Maksymenko</i> Biopsychic substructure	7
<i>Y. A. Aliksieieva</i> The cognitive nature of faith	15
<i>D. O. Bihunov</i> Psychological analysis of conflict communicative situations	40
<i>I. V. Vashchenko, O. P. Zelinska</i> The response to initial conflict factors during trial	53
<i>O. M. Verzhikhovska</i> Specific application of emotional stimulation methods when working with children with intellectual disabilities.....	61
<i>I. A. Hulas</i> Life success as a socio-psychological phenomenon	69
<i>N. V. Dobizha, I. I. Onishchuk</i> Personality of a foreign language teacher through the prism of personality theory	79
<i>M. T. Dryhus</i> The issues of pupils' personal efficiency formation presented in the psychological system of I. O. Sikorskyi.....	90
<i>S. M. Kalishchuk</i> Consciousness as «limiting concept»	102
<i>L. V. Klochek</i> Value-based self-regulation as a mechanism for development of social justice in pedagogical interaction.....	115
<i>O. V. Konovalova</i> The reasoning of psychodiagnostic means for the research of students' motivational readiness for activities in the field of commerce	127

S. S. Makarenko

Manipulation of social consciousness in the process
of communication 142

K. S. Maksymenko

Presuppositions by the ratio: the personality
of the patient vs. the personality of the psychotherapist,
the diagnosis vs. the form of psychotherapy 152

A. O. Mykhailyk, O. A. Chekanska

The question on a favorable social environment
in the works of J. J. Rolle 165

U. B. Mykhailyshyn

Theoretical and methodological research on the determinants
of the students' addictive behavior occurrence 176

O. O. Minenko

Psychological analysis of modern animated cartoon products
and their impact on children's mental development 188

N. I. Musiiaka

Development of creative thinking as a personal determinant
of primary schoolchildren's educational achievements 205

A. V. Oliinyk

Humanistic potential of the religious faith
in counteracting the autodegradability 218

L. A. Onufriieva, I. V. Vashchenko

Conceptual boundaries of the concept of coping strategies
of personality in psychology 228

K. O. Ostrovska, I. P. Ostrovskiy, K. Y. Saiko

Peculiarities of the behavior of children with autism
in the game with peers 240

N. P. Panchuk

Personality-oriented approach to the development
of the value sphere of a future competent specialist 252

M. V. Papucha, M. N. Nakonechna

The ideal form in the human personality's development 263

L. V. Pastukh	
The formation of positive psychological climate in pedagogical collectives of comprehensive schools	272
Beata Anna Piechota, Izabela Zaidel	
Friendship and its value in human life.....	287
S. A. Prakhova	
Anxiety in the prediction structure of frustration states of schoolchildren of various age groups	302
N. L. Ruda	
Stages of forming the motivation of political leadership	313
L. M. Rudenko, T. M. Osadcha, Y. V. Havrylenko	
Psychological support for children with diabetes mellitus type 1 and chronic tonsillitis.....	322
N. M. Semeniv	
The research methodology of interethnic relations on the interpersonal level.....	335
N. I. Tavrovetska	
Empirical analysis of the significant characteristics of an individual's life position	345
K. O. Tychyna	
Specifics of the interpersonal relationships in families parenting children of senior preschool age with severe speech disorders.....	360
O. S. Tuz	
The model of psychological readiness of the managers of the criminal investigation departments to the managing of organizational changes.....	371
Y. H. Khomenko	
The study on the interpersonal interaction of junior teens using the method of sociometry.	383
O. O. Tsymbalenko	
The therapy method for the development of communicational interaction in children with communicative disorders	395

L. M. Chekanska

Differentiated approach in teaching children
with different types of functional asymmetry 413

V. I. Shebanova, E. Łodygowska

Distortion of eating behavior strategies
as an adaptation and compensatory process
of corporeality and specific new formation 423

O. S. Shtepa

The main ideas of the intentional concept
of personality-based self-realization 442

I. V. Yavorska-Vietrova

The perspective reflection as a mechanism
of pupils' personal efficiency formation..... 462

Bibliography 474

Information about the authors 510

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*

Problems of modern psychology

**Collection of research papers
of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine**

The collection of research papers, first created in 2008 by G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Educational Sciences 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 of the
National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Full Member of the National Academy of Educational Sciences
of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor*

*Kopylov Serhii Anatoliyovych –
Rector of Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohiienko University,
Doctor of Historical Sciences, 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, CEJSH, Google Scholar, Research Bible, ERIN PLUS, OAJI, WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS** 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 англійською мовою.
6. Анотація англійською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова англійською мовою (8-10 слів).
7. Ініціали, прізвище автора, назва статті українською мовою.
8. Анотація українською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова українською 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. № 7-05/1 з урахуванням таких необхідних елементів, які прописуються 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. 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.
 5. Реферат на статтю англійською мовою.
 6. 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. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Михайлівна Волченко. – К. : НАПН України, Ін-т педагогіки, 2011. – 264 с.

Автореферати дисертацій: Булар І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах мед. навчальних закладів) : автореф. дис. ... 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 направленности 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. Бледцан, М. М. Болдижар, В. В. Гоммонай. – Ужгород : Вид-во 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 двох-трьох 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, чії 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 National Ivan Ohiienko University and G.S. Kostyuk 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, Research Bible, ERIH PLUS, OAJI, WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS** 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. One-page 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 8-10 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://problemps.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, Ін-т 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 Client-Counselor 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 National Ivan Ohienko University,
G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine

Issue 41

Editor	<i>A. S. Pankova</i>
Computer version	<i>U. M. Zarytska</i>
English translation	<i>O. V. Moshtak</i>

«Aksioma» Publishing House,
30a, Symona Petliury street, Kamianets-Podilskyi, 32300.

Tel/Fax: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomaprint@ukr.net.

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 41

Редактор	<i>А. С. Панькова</i>
Комп'ютерне верстання	<i>У. М. Зарицька</i>
Переклад англійською мовою	<i>О. В. Моштак</i>

Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 30,92.
Тираж 300 пр. Зам. № 847.

Видавництво «Аксиома»,
вул. Симона Петлюри, 30а, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3-90-06, моб. (067) 381-29-43.
E-mail: aksiomaprint@ukr.net.

Друк ПП «Аксиома».
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 1808 від 26.05.2004 р.